



# Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Alicante

Abril, Mayo y Junio 2008  
Nº 3  
Boletín Edición Alicante

## Apuntes de Lengua y Literatura:

Motivación  
ante la lectura



CERÁMICA

PIEDRA NATURAL

HIDROMASAJE

GRIFERÍA

SANITARIOS

MAMPARAS

MUEBLES DE BAÑO

ACCESORIOS DE BAÑO

MUEBLES DE COCINA

PUERTAS Y PARQUETS

[www.gibeller.com](http://www.gibeller.com)

DISFRUTE DE NUESTRA PROMOCIÓN DE DESCUENTOS ESPECIALES DE

HASTA EL **20%**

PARA LOS TODOS LOS MIEMBROS DEL COLEGIO OFICIAL DE

DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS  
Y EN CIENCIAS \*

\*Sólo deberá presentar el carnet de colegiado en cualquiera de nuestras tiendas.

**Gibeller** 1924

SAN JUAN: Ctra. Nacional 332 km 113,3 · Tel. 965 65 01 62 · E-mail: [info@gibeller.net](mailto:info@gibeller.net)

ALTEA: Ptda. Cap Blanc, 106 · Tel. 965 84 12 24 · E-mail: [altea@gibeller.net](mailto:altea@gibeller.net)

DENIA: Ctra. Denia-Ondara. Ptda. Madrigueres Nord, A-59. · Tel. 966 43 27 24 · E-mail: [denia@gibeller.net](mailto:denia@gibeller.net)

LA FONT (Piedra Natural): Ctra. Nacional 332, Km 117 · Tel. 965 65 32 12

MAZARRÓN: Urb. Camposol · C/Cuevas de Almanzora. C.C. El Saladillo - Local 58 · Tel. 968 199 160

PETREL (Puvén S.L.): Reina Sofía nº11 · Tel. 966 95 26 93 · E-mail: [puyen@gibeller.net](mailto:puyen@gibeller.net)

ALCOY (Saneamientos Sempere S.L.): Avda. Valencia, 34 · Tel. 902 82 02 83 · [correo@saneamientossempere.com](mailto:correo@saneamientossempere.com)



# Por un acuerdo de mínimos

Hace muchos años que nos convencimos de las dificultades para conseguir un PACTO ESCOLAR, pues, desgraciadamente, la educación se considera una palanca tan poderosa para dominar y cambiar la sociedad que todos los partidos políticos luchan por ella y terminan imponiendo sus planteamientos parciales y no compartidos.

Hace muchos años, cuando conquistamos la libertad, soñábamos ilusos con un escenario idílico en el que las diversas opciones ideológicas, respetándose y respetadas, construirían una sociedad que enterrase para siempre las dictaduras. Y soñamos en vano, porque ya en democracia se impone la voluntad de unos a otros, sin buscar caminos de encuentro, tolerancia y aceptación.

Sin embargo, la mayoría de los profesionales de la educación y la enseñanza, más allá de nuestras simpatías políticas, somos conscientes de la carga de responsabilidad que arrostramos cuando, diariamente, nos encontramos ante un grupo de alumnos, con sus entornos familiares que respetar, con su vida por delante, con su necesidad de crecer y llegar a ser autónomos, a ser ellos mismos. Y es, precisamente, esta consciencia la que frena el impulso personal ideológico o político, además de cualquier aventura personal, o de grupo, de experimentación pedagógica. En caso contrario, tendríamos que dar cuenta de la osadía irresponsable que supone dar forma a nuestro antojo al barro de sus personas.

Son los padres, la familia, los únicos que pueden decidir por los alumnos cuando son muy pequeños y necesariamente hay que decidir. Si los padres tienen derecho a dejar a sus hijos en herencia sus bienes materiales, ¿quién les va a discutir el derecho de propiciar con la educación que reciben en herencia otro tipo de bienes, aún más preciados para ellos?

Al menos un acuerdo de mínimos es indispensable en la educación. Y lo es por la necesidad de desideologizar, profesionalizar y superar aquellos enfrentamientos esterilizadores de todo proyecto general positivo.

Y es también indispensable por la necesidad de elevar nuestra calidad de la educación, imposible en medio de la confrontación continua, como ponen de manifiesto una y otra vez los informes internacionales.

¿En qué puede consistir el acuerdo de mínimos? En el conjunto de valores admitidos por la mayoría, y no hay mayoría efectiva en España sin acuerdo entre los principales partidos, aunque sean los partidos nacionalistas quienes con frecuencia tienen la clave de la gobernabilidad. Ese acuerdo debería estructurar la educación tanto en sus leyes como en su desarrollo.

¡Y tiene que ser posible! Quizá sea un mínimo tan mínimo que, en un primer tiempo y en la práctica, no sirva para mucho... Pero, al menos, habrá servido para expresar la voluntad de buscar aquello en lo que

todos coincidimos y, si nos da vergüenza constatar lo pobre que puede llegar a ser, quizá, nos animemos a sacrificar algo más de lo nuestro para acrecentarlo.

Desde el Colegio de Doctores y Licenciados, los Doctores y Licenciados proponemos un bosquejo de principios mínimos, que asimismo debería dar lugar a formular unos mínimos operativos. Evidentemente asumimos y hacemos nuestra toda la doctrina constitucional sobre educación, pero avanzamos el análisis en el intento de proponer más puntos de coincidencia entre todos.

El conjunto de nuestro decálogo de principios mínimos quizá constituye, sin duda, una utopía, pero las utopías sirven como horizontes para saber hacia dónde se debe caminar, aunque sólo se llegue en parte o... nunca se llegue.

1. Derecho universal a la educación.
2. Libertad de pensamiento, religión y escuela, para los individuos, familias y grupos intermedios de la sociedad, sin intentos de homogeneización general en función de doctrinas políticas concretas.
3. Programación social de la educación en la que la equidad proporcione igualdad de oportunidades, con acciones de discriminación positiva para los sectores más deprimidos, con atención especial a la población inmigrante.
4. Pedagogía en la que se intente el crecimiento de los individuos coherente con su potencialidad intelectual y esfuerzo personal.
5. Pedagogía de la obediencia y disciplina en los niños pequeños (heteronomía, obediencia a otros) para formarse en la autonomía y libertad, cuando llegan a la adolescencia y juventud (autonomía, obediencia a ellos mismos).
6. Exigencia en la formación inicial y selección del profesorado, estableciendo condiciones de expediente académico y de calidad personal, como en las mejores profesiones. Exigencia en la formación permanente del profesorado, como en las mejores profesiones. Los educadores tenemos que ser los mejores profesionales porque el objeto de nuestro trabajo es el mejor y más delicado. Si no es así, la educación no podrá ser como deseamos.
7. Retribución del profesorado como en las mejores profesiones, que hiciera atractivo, también en este aspecto, ser profesor.
8. Establecimiento de una carrera docente en la que el profesor pueda llegar a los mismos niveles de reconocimiento social y económico que en las mejores profesiones.
9. Estructuración de los claustros y la dirección de los centros análoga a la que se da en las empresas de alto rendimiento, con la jerarquía y disciplina coherentes con la «calidad del producto» que se pretende, tanto en pública como en privada.
10. Funcionamiento democrático de la escuela sobre el soporte de estructura organizativa en tareas y responsabilidades, tanto en pública como en privada.



# Sumario

## DIRECCIÓN:

Francisco Martín Irlés  
José Tomás Serna Pérez

## CONSEJO DE REDACCIÓN:

Junta de Gobierno del Colegio Oficial  
de Doctores y Licenciados en Filosofía  
y Letras y en Ciencias de Alicante

## COLABORADORES:

Aurora Campuzano Écija  
Fernando Carratalá Teruel  
Santiago Castillo Arredondo  
José Luis Cañas Fernández  
Esmeralda Chust Muñoz  
Editorial Everest  
José Manuel Fernández González  
Jose María Hernando Huelmo  
Augusto Ibáñez Pérez  
Araceli Guardiola Martínez  
Andrea Jiménez Inza  
Josefa Llorca Giner  
José Antonio Marina Torres  
Raquel Medina Alonso  
Francisco Martín Irlés  
José Gallego Miralles  
José Luis Negro Fernández  
Manuel Olcina Doménech  
Roberto Salmerón Sanz  
José Tomás Serna Pérez  
Jorge Agatángelo Soler Díaz

## MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN

Tábula

## EDITA:

Colegio Oficial de Doctores y Licenciados  
en Filosofía y Letras y en Ciencias  
de Alicante  
Avda. Salamanca, 7 – entlo  
03005 – Alicante  
Tel. 965227677  
cdlalicante@cdlalicante.org  
Web: www.cdlalicante.org

Depósito legal: A-1071-2007  
Issn: 1138-7602

El Boletín es independiente en su línea  
de pensamiento y no acepta  
necesariamente como suyas las ideas  
vertidas en los trabajos firmados.

Boletín CDL  
Edición Alicante.

**EDITORIAL**.....1

**ENTREVISTA** .....3

Entrevista a D. Antonio Moreno González, Director  
del Instituto de Formación del Profesorado

**TEMA DE ESTUDIO**.....5

Competencia Social y Ciudadana  
Competencia Cultural y Artística  
Aprender a aprender  
Autonomía e iniciativa personal

**ENCARTE: Apuntes de Lengua y Literatura** .....11

Motivación y desmotivación ante la lectura.  
La competencia lingüística en los manuales escolares  
Concurso literario Grupo Leo – Editorial Aguaclara

**INFORME**.....23

¿Qué es un Colegio Profesional?  
La importancia de la Educación

**CONGRESO** .....25

Congreso internacional “Julián Marías”

**NOTICIAS** .....27

Los Escitas del Tuvá en el MARQ  
Salzillo: un escultor entre dos reinos  
Colegio Público La Aneja: 150 años haciendo escuela

**LIBROS** .....31

**HUMOR** .....32

## «El Máster de Secundaria será un curso muy exigente y suspendible»

Llegan nuevos tiempos para la profesión docente. Europa ha marcado las pautas y el Ministerio de Educación ha recogido el testigo, publicando dos órdenes ministeriales que regularán los nuevos títulos de Magisterio y el máster en Educación Secundaria. Las

universidades harán el resto diseñando los planes de estudio pero, de momento, el salto es importante: se elevan los estudios de Magisterio a la categoría de Grado (licenciatura) y desaparece el CAP en pro de un curso de postgrado, completo y exigente.

El Ministerio ha publicado las órdenes que regulan los nuevos títulos de Magisterio y el máster en Educación Secundaria. Es el principio de algunos cambios que se esperan para la profesión docente...

Las órdenes ministeriales marcan las pautas, los principios básicos sobre los que se tiene que asentar la formación de los maestros y profesores de las enseñanzas que regula la LOE. Las universidades tienen que hacer el resto, el Ministerio sólo se ha centrado en lo que le corresponde: establecer unos principios igualitarios y comunes para los planes de estudio en toda España; el resto de los detalles corresponde a cada universidad, en el uso de su autonomía.

### MAESTROS LICENCIADOS

Para empezar, los maestros serán licenciados, mejor dicho graduados, según la nueva terminología europea. Cuatro años de estudios y más exigencia formativa.

Convertir Magisterio en un título de Grado es un paso muy importante. En la historia de nuestro sistema educativo del siglo XX, hay unos momentos que han sido definitivos: el plan de formación de los maestros del año 31, que duró poco por la guerra, y la creación de las Facultades de Educación en el año 90 fueron avances importantes; ahora hemos conseguido otro paso: que los maestros sean graduados; por lo tanto adquirirán la equiparación académica con cualquier otra titulación universitaria.

Y nos equipararemos con otros países europeos, algo que se supone beneficiará la movilidad profesional.

Ahora empezaremos a tener un marco común. Hay países de Europa que hasta ahora no han tenido una titulación universitaria de Magisterio; en España, afortunadamente, desde el año 1970 sí la hemos tenido, así que no hemos estado tan atrasados. Ahora ha llegado el momento de reconocer que es mejor cuatro años que tres y en esa línea se está trabajando.

Los nuevos planes de estudio traerán novedades, no sólo en cuanto al número de créditos. ¿Cambiarán también de forma radical los contenidos de los planes de estudio?

### FORMACIÓN DIDÁCTICA Y ESPECIALIZACIÓN

El nuevo diseño de Magisterio cuenta con un año más de duración. Los alumnos tendrán tiempo para aprender muchas cosas. En todo caso, hay una orientación muy clara hacia un tipo de formación en la que el alumno es el verdadero protagonista. También se marca una cierta especialización: será muy distinto ser maestro de Educación Infantil o serlo de Primaria, porque serán dos grados diferenciados, que exigen una formación diferenciada. Además, las siete especialidades que se han cursado hasta este



Antonio Moreno a la izquierda de la ministra de Educación, Mercedes Cabrera, durante una conferencia.



## Entrevista a Antonio Moreno Instituto de Formación del Profesorado

momento desaparecen, aunque se mantiene cierta flexibilidad. Por ejemplo, dentro de los 240 créditos con que cuenta cada uno de estos grados, hay posibilidades de hacer «menciones cualificadoras» (de entre 30 y 60 créditos) con las que se podrá adquirir una formación especial, por ejemplo, en educación física, en lenguas extranjeras o en bibliotecas escolares. Esa cualificación especial se ofrecerá siempre dentro de una filosofía que presta una mayor atención a la generalidad, recuperando la figura de «el maestro de un grupo de niños».

### MÁSTER SECUNDARIA

**Dicen que el CAP es el mejor curso que ha habido a lo largo de nuestra historia educativa: casi nadie lo suspendía.**

No hay que demonizar al CAP tanto como se ha hecho. El curso ha cumplido la misión de atender a la formación pedagógica y didáctica del profesorado de secundaria, algo que antes no existía. Pero, con el tiempo, el curso se ha ido pervirtiendo de alguna manera, no ha habido coordinación entre las universidades a la hora de diseñarlo, y unos centros lo han hecho bien, otros menos bien y otros mal. En todo caso, necesitaba una revisión.

**¿Y el máster en Secundaria conseguirá sus objetivos?**

Al convertirse en un máster es ya un curso universitario completo que tiene

**Los maestros deberán tener un nivel 1 en lengua extranjera que facilite su movilidad en el espacio europeo.**

unos requisitos específicos; para empezar, no se podrá hacer totalmente a distancia y las prácticas adquirirán una importancia destacada.

**¿También será más caro?**

Es un título oficial dentro de la universidad de posgrado, así que no entrará en los precios del mercado. Se barajan cantidades en torno a 800 euros y desde luego contará con un amplio abanico de becas. Le aseguro que el aspecto económico no va a ser una traba para acceder a este curso. Eso sí, quizá no sea accesible a un volumen alto de alumnado, porque su diseño implica una atención personalizada y unas prácticas que no todos los centros tienen capacidad de ofrecer.

**Hablando de prácticas, el nuevo máster incide especialmente en la formación en los centros, una formación tutorizada.**

En torno al 40 por ciento de los créditos del máster corresponden al practicum. Son muy importantes, el estudiante se dará cuenta de si tiene o no cualidades para ser profesor, si al estar en contacto con los alumnos le tiemblan las piernas y necesita una formación específica. Ser profesor es difícil.

**Todas las investigaciones corroboran que el profesorado es la pieza clave en la calidad. El mejor ejemplo es Finlandia.**

Finlandia es un país que selecciona a los mejores para la profesión. La carrera es exigente, no se supera con facili-

dad; y después, durante la trayectoria profesional, también existe esa exigencia: si el profesor no responde a las expectativas con las que se ha sido contratado tiene que dejar su puesto, incluso en la escuela pública. Así que los maestros están muy valorados y reconocidos socialmente.

### COLEGIACIÓN OBLIGATORIA

**En ese nuevo perfil de la profesión cabe esperar que los Colegios de Doctores y Licenciados desempeñen una función relevante...**

No nos hemos formado en la cultura de la colegiación y es una cultura que hay que fomentar. Eso sí, desde una perspectiva: la colegiación ha de tener una componente asistencial a la formación. No sirve de nada cebarse en la reivindicación sindical, que es importante, si no va en paralelo con la ayuda a la formación permanente, con cursos atractivos y útiles, y no sólo en momentos puntuales.

**Sería incluso interesante que el propio Colegio Profesional favoreciera la formación en centros escolares de una manera próxima, algo tan sencillo como prestar una asistencia formativa que parte desde la experiencia de otros profesionales que están en las aulas. Esa es la clave. De esa manera la colegiación adquiere su máximo sentido.**

Los colegios han de cumplir esa función y las administraciones tienen -tenemos- que admitirla y reconocerla.

**Aurora Campuzano Écija**





En el Boletín del primer trimestre 2008, publicamos una serie de artículos sobre las competencias básicas definidas en la LOE, cómo se ubican en cada una de las asignaturas y también su concepción transversal. Completamos ahora esa serie de artículos elaborados por especialistas.

## Competencia Social y Ciudadana

El programa Education and Training 2010 (Educación y formación 2010), iniciado por la Comisión Europea para establecer un marco general de las competencias básicas para la vida, señala ocho competencias, una de las cuales es la competencia interpersonal y cívica (que en la Ley Orgánica de Educación se denomina competencia social y ciudadana) y que define de la siguiente manera:

«Las competencias interpersonales comprenden todo tipo de comportamientos que un individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, y para poder resolver conflictos cuando sea necesario. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva individualizada o en grupos, y son empleadas tanto en el ámbito público como en el privado».



Sobre las competencias cívicas indica que «el alcance de las competencias cívicas es más amplio que el de otras competencias interpersonales en virtud de su existencia a nivel social. Pueden ser descritas como una serie de competencias que permiten al individuo lograr una participación en la vida cívica».

La LOE deja claro que esta competencia no es psicológica, sino ética y política. Por eso no se debería englobar en plano de igualdad con las otras siete, ya que está definiendo el marco de la convivencia. La LOE define la competencia social y ciudadana de la manera siguiente:

– Comprender la realidad social, cooperar, convivir, ejercer la ciudadanía, comprometerse.

– Utilizar el conocimiento sobre la evolución y la organización de las sociedades, sobre los rasgos y valores de la sociedad democrática.

– Utilizar el juicio moral para tomar decisiones, ejercer los derechos y deberes.

– Comprensión crítica de la realidad, conciencia de las diferentes perspectivas, análisis multicausal y sistémico de los hechos sociales e históricos.

– Ciudadanía global e identidad local.

– Habilidades sociales, resolver conflictos de intereses y valores dentro de la normalidad de la convivencia.

– Dimensión ética, valores del entorno, sistema de valores propio, comportamiento coherente.

– Habilidades psicológicas: conocerse, valorarse, comunicarse, expresarse, ponerse en el lugar del otro, comprender otros puntos de vista, tomar decisiones, valorar las diferencias, reconocer la igualdad de derechos, dialogar, negociar, llegar a acuerdos.

– Ciudadanía activa e integradora, conocer el funcionamiento de los estados democráticos, reflexionar sobre conceptos como democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación, ciudadanía. Conocer las declaraciones internacionales de derechos humanos, la Constitución española y las legislaciones de la comunidad autónoma en la que se vive.

Esta relación muestra que los contenidos de la competencia social y ciudadana son de varios tipos: habilidades psicológicas y sociales, valores (ética), hábitos (de pensamiento, afectivos y de comportamiento), razonamientos (morales, analíticos, sistémicos) y conocimientos. Esta competencia se adquiere desde la experiencia personal y cotidiana (la familia, el aula, la escuela, el barrio), ampliándose hacia aspectos de la convivencia que son comunes, en un contexto social que empieza a ser el de la ciudadanía en la Educación Primaria (la escuela como entorno formal, la ciudad, la nación, la sociedad global).

Partiendo de una educación afectiva-social, en los círculos de convivencia cercanos, se va llegando a la educación ética y cívica, que nos sitúa en un entorno de normas y valores universales. El enunciado oficial –competencia social y cívica– hace referencia a esa distinción.

El concepto de competencia es complejo, porque incluye conocimientos, sentimientos, actitudes, valores, hábitos. Para que resulte operativo, hay que precisar sus componentes. Consideramos que hay siete especialmente relevantes:

**1. Sociabilidad y autonomía:** ser consciente de la vinculación social, tener iniciativa propia en las relaciones sociales, independencia personal.

**2. Comprensión y empatía:** disponer de una perspectiva tolerante sobre otras personas, aceptar las diferencias, mostrar una disposición a la ayuda, sensibilidad ante el sufrimiento de otros.

**3. Cooperación y colaboración:** trabajar en equipo, en grupos formados por personas con características diversas, eficacia.

**4. Comunicación:** expresar los sentimientos y los pensamientos, haciendo un uso del lenguaje adecuado a la situación, evitar los malentendidos.

**5. Resolución de conflictos:** evitar la violencia o la imposición como forma de resolver los problemas, mediar, dialogar, llegar a acuerdos.

**6. Sentimientos prosociales:** tener conciencia de la importancia de ayudar, colaborar, compadecer y actuar de acuerdo con estos sentimientos.

**7. Dignidad y respeto como fundamento de la convivencia.** Estas siete subcompetencias o componentes son los que desarrollamos en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía, la asignatura que en el sistema educativo español se va a encargar de fomentar la competencia social y ciudadana.

Es evidente que estas subcompetencias deben ser fomentadas a través de todas las asignaturas, pero el hecho de que una de ellas las incluya específicamente en su currículo nos parece importante, entre otras cosas porque una de sus competencias puede ser la de sugerir al resto de los departamentos formas de colaboración y procedimientos didácticos. Los centros deben ser conscientes de que, al colaborar en el desarrollo de esta competencia, no están solo cumpliendo una normativa ministerial, sino mejorando el clima de los centros y su eficacia educativa.



## Competencia Cultural y Artística

El RD 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO establece que la **competencia cultural y artística** supone «conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos».

Esta competencia se articula, por lo tanto, en un **doble movimiento**:

- por un lado, facilita el percibir, **comprender, valorar** y enriquecerse con realidades del mundo cultural y artístico;
- por otro, permite el **expresarse** y comunicarse en esos mismos lenguajes.

No en vano, cuando el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea establecen la «Recomendación (2006/962/CE), de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente», nombran esta competencia como Cultural awareness and expression («Conciencia y expresión culturales») haciendo hincapié en esa doble dimensión. En palabras sencillas: si las competencias básicas se han definido como «conocimiento en acción», como «saber hacer», la competencia cultural y artística tiene que ver con «**saber comprender, valorar y crear**». A continuación vamos a desgranar las **destrezas** que configuran esta competencia; a señalar algunas **propuestas** de cómo es posible desarrollarla en las distintas **materias** (Lengua castellana y literatura, Ciencias Sociales, Educación plástica y visual, Música, Cultura clásica...) y a mostrar algunos **ejemplos** de los principios que han

guiado su concreción en el **proyecto +q1 de Edelvives** para ESO.

El conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere a:

- Un **conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas**. Así por ejemplo, la materia de Ciencias Sociales contribuye a alcanzarla en la medida en que permite conocer las obras



de arte más relevantes por su significado en la caracterización de estilos o artistas o por formar parte del patrimonio cultural, o la de **Lengua castellana y literatura** cuando acerca a los alumnos al patrimonio literario e insiste en leer obras literarias completas o en identificar los temas recurrentes que expresan las preocupaciones esenciales del ser humano en manifestaciones literarias.

- **Habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales**. Esto tiene que ver con adquirir habilidades perceptivas y de sensibilización que permitan a los alumnos comprender dichas obras, apreciarlas y emocionarse con ellas. Para esto es imprescindible captar la relación de las diferentes manifestaciones artísticas en los distintos momentos históricos, establecer vínculos entre la literatura, la música, la pintura, el cine... En **Educación plástica y visual**, por ejemplo, se insiste en «**aprender a mirar**», en educar la capacidad de ver, observar y percibir la sociedad actual como una realidad cada vez más configurada como un mundo de imágenes y objetos que se perciben a través de estímulos sensoriales de carácter visual y táctil. Al mismo tiempo, el aprecio de las manifestaciones artísticas del Romanticismo en Música pueden acompañar la audición de *La muerte y la doncella*, de Schubert.

Al mismo tiempo, el aprecio de las manifestaciones artísticas del Romanticismo en Música pueden acompañar la audición de *La muerte y la doncella*, de Schubert.

- **Habilidades de pensamiento divergente, convergente y de trabajo colaborativo**. Las primeras se aplican porque comprender supone reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión, así como planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o en el académico. En cuanto al trabajo colaborativo, dado que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas. Los materiales del alumno del proyecto +q1 de Edelvives han destacado con llamativos **flashes** las propuestas



## Tema de estudio

pautadas que trabajan específicamente algunas de estas destrezas: «ahora tú», «crea», «en equipo», «exprésate»...

- **Actitud abierta, respetuosa y crítica hacia las distintas expresiones artísticas y culturales.**

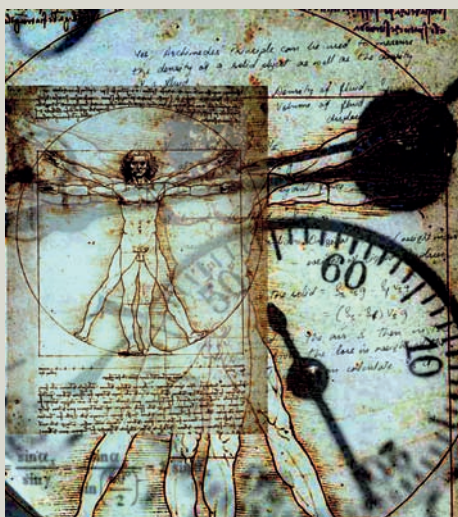
La creatividad está implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Apreciarla y respetarla es un ejercicio continuo, que exige asimismo valorar la libertad de expresión

y el derecho a la diversidad cultural. Así, por ejemplo, la audición de músicas de distintos lugares del mundo contribuirá a valorar en el aula la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas en Música.

- **Empleo de los recursos, técnicas y lenguajes propios**

**vde la expresión artística para comunicarse y realizar creaciones propias.**

Adquirir esta competencia implica incorporar el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los lenguajes artísticos, así como el análisis de las obras destacadas del patrimonio cultural que los han ejemplificado. Para ello, será necesario practicar las destrezas de observación y comprensión de los elementos técnicos imprescindibles en el análisis crítico de obras de arte. La materia de **Educación plástica y visual** persigue también el conocimiento, experimentación e investigación de diversas técnicas plásticas y visuales. En **Música**, secciones como **Caligrafía musical** no persiguen tanto la maestría de todos los alumnos en el dominio del código musical como el conocimiento de un lenguaje específico que les permita practicar audiciones e interpretaciones propias de este código artístico.



- **Deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora.**

Para expresar ideas, experiencias y sentimientos de forma creativa es necesario poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad, pero también conocer los códigos artísticos que permiten esa expresión: las posibilidades de los juegos de luces y sombras en **Plástica** o la expresividad lírica de una canción en **Lengua y literatura** se aprenden practicándolos. En **Música** se facilita la expresión de ideas, experiencias o sentimientos presentes en

presencia de lo literario en la prensa, etc.) permitirá adquirir hábitos de colaboración cívica desde la conciencia de aportación personal. De la misma manera, secciones como **De ayer a hoy en Cultura clásica** permiten tomar conciencia de los orígenes greco-romanos de realidades actuales del ámbito político, lingüístico, cultural, etc., y valorar así la pervivencia del mundo clásico en la civilización occidental... incluidos los **graffitis**...

La incorporación de las competencias básicas al currículo hace hincapié

en los aprendizajes imprescindibles y los plantea de manera integradora, para que se puedan utilizar de manera efectiva en distintas situaciones y contextos.

Esto implica que no existe una relación unívoca entre la enseñanza

de determinadas materias y el desarrollo de las competencias. Cada una de estas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias materias.

- **Interés por participar en la vida cultural y contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico.**

Sólo será posible si se identifican las relaciones existentes entre las manifestaciones artísticas y la sociedad –la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean–, o entre esas obras y la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades. En **Lengua**, acercarse al mundo social de la literatura (autores, críticos, acceso a bibliotecas, librerías, catálogos, a la

de determinadas materias y el desarrollo de las competencias. Cada una de estas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias materias.

Pero precisamente por eso se han de buscar en éstas los referentes que permitan el desarrollo de las competencias básicas. El **proyecto +q1 de Edelvives** ha cuidado su explicitación en los **materiales del alumno** (secciones prácticas de Técnicas, Talleres, Comentarios, Actividades, etc., o recursos gráficos como los **flashes** que identifican competencias específicas) y en los **materiales para el profesor**, tanto los que se presentan en soportes tradicionales (fichas fotocopiables que indican qué competencias básicas se trabajan específicamente) como los **formatos multimedia** (generador de pruebas que vincula las competencias básicas con los criterios de evaluación).

**Raquel Medina Alonso**



# Competencia: Aprender a aprender

La educación a lo largo de toda la vida es una de las señas de distinción de las nuevas sociedades del siglo XXI en las que se entrelaza la educación básica y la educación permanente como respuesta a la necesidad formativa que cada vez más demanda la sociedad a sus profesionales para que sepan afrontar con la debida preparación los retos que surgen de una sociedad en cambio acelerado.

Las tendencias actuales de la educación urgen a los países a que asuman la responsabilidad de consolidar una formación integral de los ciudadanos que conecte su realidad escolar con su vida cotidiana. Estas inquietudes se fraguaron en las últimas décadas del siglo pasado de la mano de la UNESCO que impulsó un amplio y prolongado debate, entre cuyos hitos más señalados se puede recordar la publicación *Aprender a ser* (Edgar Faure, 1972); la Conferencia de Jomtien (1990) y el Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI que dio lugar a la publicación *La educación encierra un tesoro* (Jacques Delors, 1996).

La Conferencia de Jomtien (Tailandia, 1990) ya se pronunció con claridad sobre la educación básica y sobre las necesidades básicas de aprendizaje al afirmar que «estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo». La publicación del informe dirigido por Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro* (1996), apunta como principal consecuencia de la sociedad del conocimiento la necesidad de un aprendizaje a lo largo de la vida basado en cuatro pilares que constituyen la base de los aprendizajes básicos y de la formación continua. Estos pilares pueden ser tomados como principios pedagógicos encargados de guiar los afanes de la educación en todo el mundo: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir.

En las últimas legislaciones sobre el sistema educativo español, desde la Ley General de Educación (1970) hasta la reciente LOE (2006) han estado presentes, de

una u otra forma, los pilares básicos que impulsaba la UNESCO.

Centrándonos concretamente en uno de dichos pilares: aprender a aprender o aprender a conocer, ya en la ley de los años 70 se resaltaba la importancia del dominio de las técnicas instrumentales básicas, o del aprendizaje de las bases pedagógicas (lectura, escritura, cálculo, expresión oral, etc.).

## COMPETENCIAS BÁSICAS

Estas siete subcompetencias o componentes son los que desarrollamos en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía, la asignatura que en el sistema educativo español se va a encargar de fomentar la competencia social y ciudadana.

Es evidente que estas subcompetencias deben ser fomentadas a través de todas las asignaturas, pero el hecho de que una de ellas las incluya específicamente en su currículo nos parece importante, entre otras cosas porque una de sus competencias puede ser la de sugerir al resto de los departamentos formas de colaboración y procedimientos didácticos. Los centros deben ser conscientes de que, al colaborar en el desarrollo de esta competencia, no están solo cumpliendo una normativa ministerial, sino mejorando el clima de los centros y su eficacia educativa.

En la década de los 90 se impulsó la idea de que los contenidos de procedimiento debían estar formando parte de los contenidos curriculares de las diferentes áreas o materias, con la finalidad, no sólo de que el alumnado mejorase sus estrategias de aprendizaje y su rendimiento, sino también de que los alumnos pudiesen llegar a aprender por sí mismos y lograr el desarrollo de un aprendizaje autónomo que les sirviese para seguir estudiando a lo largo de la vida. La nueva Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) en su Preámbulo ya manifiesta una especial preocupación por que se desarrolle en los estudiantes «la capacidad de aprender por sí mismos».

En el Art. 5.2 indica: «El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos...». En definitiva, el favorecer la capacidad para aprender por sí mismo se constituye en uno de los principios pedagógicos del sistema educativo que regula esta ley (Arts., 23. g); 26.1; 40. c), entre otras referencias).



Dando un paso más, en relación con las propuestas de la LOGSE (1990), la LOE (2006) establece ocho competencias básicas para ser adquiridas en las Etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, entre las que está la competencia para aprender a aprender.

Sin embargo, sorprende que la ley no incluya esta preocupación o prioridad entre las funciones del profesorado que se tipifican en el Art.91, para que cada profesor o profesora se vea comprometido con su desarrollo en la práctica diaria del aula.

## RESPONSABILIDAD PRIORITARIA DEL PROFESORADO

La propuesta curricular de la LOE propone que los tres tipos de contenidos sobre los que se venía trabajando hasta ahora: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tengan en adelante un tratamiento docente en conjunto, y un aprendizaje integrado. La incorporación de las competencias básicas, como elemento prescriptivo del currículum, están llamadas a orientar el desarrollo de la enseñanza y consecuentemente, del aprendizaje de los alumnos. Bajo este planteamiento, los contenidos de las respectivas áreas o materias curriculares, deben estar dirigidos al desarrollo de las capacidades que permitan la adquisición de las competencias básicas. En consecuencia, el logro de una competencia será el resultado esperado al que se ha llegado como consecuencia de la aplicación práctica de las capacidades, y sus componentes esenciales, que además de los contenidos curriculares, serán las habilidades, las actitudes y valores, y las estrategias de aprendizaje; todo ello contando con la predisposición del alumno para seguir aprendiendo por sí mismo.

Este nuevo marco curricular establecido por la LOE como consecuencia de la incorporación de las competencias básicas, conlleva necesariamente un cambio, ¡otro más!, en la forma de proceder del profesorado,



tanto en su metodología docente, como en el proceso de evaluación. Ha de comenzar por aceptar los nuevos planteamientos didácticos y asumir responsablemente las correspondientes funciones y tareas en su quehacer docente, lo que supone un esfuerzo que debe llevarle a una revisión profunda de su idea actual de la enseñanza, de la metodología que viene utilizando, y de la práctica evaluadora que realiza. En definitiva, el desarrollo escolar de un currículum por competencias va mucho más allá de la reducida parcela de una materia concreta ya que, tal y como se refleja en la LOE, no existe una vinculación directa entre las competencias básicas y las materias concretas. Se trata, más bien, de un «añadido» transversal que transcurre en paralelo a los demás elementos curriculares donde las áreas y materias se sitúan y contribuyen al logro final de las competencias.

Vamos a referirnos en exclusiva a la nueva (!) responsabilidad y tarea docente de fomentar la competencia para aprender a aprender. Estamos pasando de modelos educativos en los que la enseñanza estaba centrada en el profesor, a nuevos enfoques en los que el centro de referencia se sitúa en el alumno, hasta el punto de que ya se puede hablar del proceso de aprendizaje-enseñanza; y no tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como hasta ahora. Sin perder de vista que nos estamos refiriendo a dos procesos distintos: el del aprendizaje del alumno y el de la enseñanza que le corresponde al profesor. Ello implica dar al alumno el protagonismo y la responsabilidad que le corresponde como principal agente de su aprendizaje. Y para ello es necesario que al alumno se le enseñe a estudiar (para que pueda y sepa aprender) desde los primeros años, y se fomenten en él, hábitos y habilidades que le «adiestren» en el dominio de las técnicas propias de su oficio-profesión de estudiante. Este aprendizaje básico, de «aprendiz», anterior a cualquier propuesta del contenido curricular de una materia, va a permitirle afrontar con soltura las tareas escolares, tener éxito en sus estudios, y llegar a ser capaz de aprender por sí mismo.

Es conveniente resaltar que la mayoría de las personas no han aprendido estrategias de aprendizaje porque nadie se las ha enseñado, de tal forma que cuando han tenido que enfrentarse a una tarea o situación nueva, han utilizado métodos intuitivos poco eficaces: repetitivos, ensayo y error..., que no les han facilitado un aprendizaje consolidado. Por ello se debe valorar la competencia para aprender a aprender como uno de los aprendizajes que más trascendencia humana e intelectual tiene para el desarrollo personal y profesional de las personas.

## LA CAPACIDAD PARA APRENDER A APRENDER IMPLICA REFLEXIONAR

Es tarea prioritaria del profesor enseñar al alumno a aprender o enseñarle a conocer; y es tarea del alumno aprender a aprender. Ello supone que el profesor debe poner en práctica estrategias metodológicas que favorezcan y faciliten ese aprendizaje, de forma progresiva, sabiendo anteponer una enseñanza previa ineludible como es la de enseñar a estudiar ya que va a ser la forma habitual que tengan sus alumnos de aprender los contenidos de la materia que les imparte. Sólo de esa forma, el alumno logrará la competencia para aprender a aprender de una forma escalonada a lo largo de su recorrido por las sucesivas materias y etapas del sistema educativo.

Es precisamente, a lo largo de las sucesivas etapas del sistema educativo, cuando debe adquirirse esta competencia básica, lo que será una garantía de mejorar el aprendizaje a lo largo de la vida. Podríamos decir que la enseñanza de lo que tópicamente hemos venido en llamar «técnicas de estudio» son las andaderas que el profesor proporciona al alumno para que aprenda a andar hasta que sea capaz de caminar por sí mismo. La competencia para aprender a aprender no es un aprendizaje que se agota en sí mismo, sino que su mayor valía está en el carácter instrumental e interdisciplinar que le va a permitir al alumno tener los recursos necesarios para lograr una mejor realización personal, una más segura incorporación a la vida profesional, y una mayor capacidad de desarrollar un aprendizaje autónomo en cualquier situación o momento de su vida. En definitiva, al profesor le corresponde enseñar a los alumnos para que sean aprendices autónomos, cada vez con mayor capacidad de iniciativa y de autorregulación, donde la autoevaluación de sus actuaciones y aprendizajes sean una práctica habitual. Sin embargo, a día de hoy aún son muchos los estudiantes que padecen profesordependencia crónica. La capacidad para aprender a aprender implica reflexionar cada uno en la forma en que se aprende, y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

## MANOS A LA OBRA

A aprender, o a estudiar, también se aprende..., si hay alguien que lo quiera enseñar. Con ese convencimiento publicamos recientemente una obra (Castillo Arredondo, S y Polanco González, L (2004): Enseña a estudiar... aprende a aprender. Madrid. Pearson Educación) que dedicábamos a «todos los maestros y profesores que antes que ser agentes de la instrucción, quieren ser guías del esfuerzo, facilitadores exigentes, orientadores de presente y de futuro, y en defini-

tiva, educadores del potencial personal e intelectual de sus alumnos o estudiantes». Es un doble grito dirigido, en primer lugar al profesor: ¡Enseña a estudiar! antes de impartir tu materia; y en segundo lugar, al alumno: ¡aprende a aprender! para llegar cuanto antes a saber aprender por ti mismo sin la permanente ayuda y dependencia del profesor. Cobran plena actualidad algunas de las palabras que decíamos entonces en la presentación de la obra: «Nos encontramos ante un nuevo marco didáctico-normativo en el que la responsabilidad de los docentes sobre el tema (la necesidad de enseñar a estudiar) cobra nuevas dimensiones y requiere nuevos comportamientos. La enseñanza del profesor se amplía a contenidos previos o simultáneos a los contenidos conceptuales de las materias. En otras palabras, el maestro o el profesor también tiene que enseñar a estudiar; tiene que preparar al alumno o al estudiante para que sepa de qué modo, con qué procedimientos o técnicas debe estudiar y aprender los contenidos que les explica, expone o enseña en el trabajo habitual de todos en las aulas.

Y añadíamos: «Hoy podemos hablar de una didáctica del estudio como una didáctica especial más de las que el profesorado necesita para el tratamiento didáctico específico del área de conocimiento o materia en la que imparte su enseñanza. Saber enseñar a estudiar a los alumnos no es una banalidad, o un tema de escasa importancia. Nosotros estamos en el convencimiento de que la enseñanza de los contenidos curriculares de procedimiento suponen la acción didáctica por excelencia de la función docente, y contribuyen decisivamente al desarrollo de las habilidades y estrategias didácticas. Aquello de «enseñar al que no sabe» empieza por enseñar a los alumnos lo primero que no saben: cómo se estudia para aprender. Y esto le ocurre lo mismo a un niño o a un adulto que aún no sabe leer o escribir y necesita que alguien le enseñe, que a un alumno de primaria o bachillerato que no sabe de qué manera, con qué procedimientos, debe estudiar un tema concreto para aprenderlo».

El compromiso docente de fomentar la competencia para aprender a aprender debe superar el tópico de la frase hecha o del desideratum que se prolonga en la lejanía del tiempo a la espera de que algún día se logre convertir en una realidad cotidiana en las aulas lo que inicialmente pudiera considerarse como una utopía. Sólo desde la determinación individual y colectiva por parte del profesorado de poner manos a la obra se conseguirá que nuestros alumnos alcancen la competencia básica de aprender a aprender por sí mismos, como se propone en la Ley Orgánica de Educación.

Santiago Castillo Arredondo



# Competencia: Autonomía e iniciativa personal

Una de las novedades de la LOE es la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo. Una de estas competencias es la **Autonomía e iniciativa personal**, para abordarla hay que tener en cuenta lo que dice la propia ley:

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales -en el marco de proyectos individuales o colectivos- responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.

Exige, por todo ello, tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional. Igualmente ser capaz de poner en relación la oferta académica, laboral o de ocio disponible, con las capacidades, deseos y proyectos personales.

Además, comporta una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos.



En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

En los proyectos de la ESO de Editorial Everest hemos tenido en cuenta esta competencia. Para ello, en las guías didácticas damos pautas al profesorado y orientaciones de cómo abordarla.

Ya en la introducción de las guías se informa de todo lo relacionado con las competencias básicas. Posteriormente, en la programación didáctica de cada una de las Unidades de las distintas materias (véanse guías didácticas), se incluyen las competencias básicas que se abordan en dicha Unidad. Evidentemente no todas las unidades de cada materia son igualmente aptas a trabajar la **Autonomía e iniciativa personal**. En aquellas en donde se considera que sí se puede abordar, se indica en qué parte de la Unidad (contenido, actividad...) se incluye.

En otras áreas (Religión, Música en su proyecto Ukelele...) se reproducen las páginas del libro del alumno, y en la programación también se indica en la página correspondiente cómo se aborda con sugerencias o actividades para ello.

A modo de ejemplo se citan algunos libros:

- En la página 157 de la guía didáctica de Música I

- proyecto ukelele- se cita lo siguiente para trabajarla:

• «Después de haber trabajado todos los apartados de la actividad, podría proponerse que algunos alumnos pudieran tocar la melodía con la flauta o, incluso, con otro instrumento que dominen. Se les dejará tiempo para prepararlo.»

- En la página 69 de la guía didáctica de Lengua Castellana de 1º ESO se cita:

• «La Autonomía e iniciativa personal se desarrolla a propósito de la lectura inicial de las páginas 60-61 y del cuento Los tres deseos de la página 73, que pueden hacer reflexionar al alumno sobre la dificultad de decidir qué cosas o valores pueden darnos mayor satisfacción».

- En la página 101 de la guía didáctica de Ciencias de la naturaleza de 1º ESO se cita:

• «Es otra de las competencias que ha de estar presente en todas las Unidades. El desarrollo de iniciativas para el ahorro de agua en casa y en el centro escolar, es un ejemplo de actividades que contribuyen a la consecución de la autonomía personal».

- En la página 66 de la guía didáctica de Tecnologías I se cita:

• «La realización de bocetos y croquis implica tener iniciativa personal, el alumno puede expresar sus ideas. El uso de instrumentos de dibujo favorece la iniciativa personal.»

- En la página 68 guía didáctica de Religión de 4º de la ESO se cita:

• «El contenido de esta página puede servirnos para desarrollar la competencia de autonomía e iniciativa personal, pues a través de las fotografías y de sus actividades se remite a la capacidad de imaginar y elegir nuevos proyectos, aprender de los errores pasados, planificar y tomar decisiones...»



La publicación del último informe PISA ha vuelto a situar la lectura en el centro de los debates que se ocupan del panorama cultural y educativo de nuestro país. El motivo no es nuevo: el nivel que alcanzan los adolescentes españoles en todas las competencias evaluadas por este estudio de la OCDE, y especialmente

el de la comprensión lectora, sigue bastante por debajo de lo que sería aceptable.

En las páginas siguientes publicamos una serie de artículos que intentan clarificar el porqué de este panorama y aportar soluciones que nos lleven a mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes.

## Motivación y desmotivación ante la lectura

«La palabra fomenta nuestra imaginación: leyendo inventamos lo que no vemos, nos hacemos creadores (...) Hace cinco siglos la imprenta nos libró de la ignorancia llevando a todos el saber y las ideas (...) El libro, que enseña y conmueve, es además ahora el mensajero de nuestra voz y la defensa para pensar en libertad».

José Luis Sampedro: Valor de la palabra.

La lectura de la buena literatura está en crisis. Es algo que nadie pone en duda, en especial si pertenece al ámbito docente y lucha –contra corriente– por inculcar el hábito lector en sus alumnos, como vía fructífera para contribuir a su formación integral como personas. Ya lo señalaba Camilo José Cela, en un polémico artículo –titulado, precisamente «El hábito de la lectura»– publicado en el diario ABC, el 29 de marzo de 1993, con palabras certeras que siguen teniendo plena vigencia: «Se admite como un hecho probado el que la gente, no sólo en España sino en el mundo entero, lee menos cada día que pasa y, cuando lo hace, lo hace mal y sin demasiado deleite ni aprovechamiento». Porque, en efecto –e interpretando el riguroso diagnóstico de Cela–, lo que está en crisis es la identidad del lector; ya que, además de leerse cada día menos, se lee cada vez peor: sin ese aprovechamiento que permite al lector de los buenos libros «conversar con los mejores hombres de los siglos pasados»; y sin ese deleite –que implica el amor por la lectura– capaz de conmutar las horas aburridas por otras que excitan el placer del ánimo.

Pero ¿cómo poner coto a esta situación? En los últimos cinco años hemos conversado ampliamente con más de 600 alumnos –sobre los que hemos ejercido y en algunos

casos seguimos ejerciendo docencia directa, en un Instituto de Educación Secundaria de Madrid, sito en el barrio de Moratalaz, acerca de sus comportamientos ante la lectura; alumnos escolarizados en tercero de la ESO, dentro del amplio abanico de posibilidades que ofrece nuestro sistema educativo. En este tiempo hemos ido recogiendo, pues, abundante información –a través de entrevistas, encuestas, coloquios, etc.– tanto sobre aquello que les desmotiva a la hora de leer, como sobre lo que les motiva y sirve de estímulo para afrontar la lectura. Y una vez procesada convenientemente esta voluminosa información, estamos en condiciones de dejar que tomen la palabra nuestros propios alumnos para que nos revelen sus muchas razones para rechazar la lectura o para asumirla como algo incorporado a su forma de ser; unas razones que recogemos a continuación –en el mismo clima de libertad en que fueron y han sido aducidas mayoritariamente por tales alumnos–, y a las que debemos atender –profesores, educadores, padres y alumnos– para, entre todos, hacer de la lectura el revulsivo que ayude a nuestros adolescentes a crecer en cultura y humanidad.

### LA DESMOTIVACIÓN ANTE LA LECTURA

Cinco son, entre otras posibles, las causas que contribuyen a generar un clima de desmotivación ante la lectura:

1. La ausencia de «estímulos lectores» en el ámbito familiar obedece, entre otros, a factores como los siguientes:

– No existe una tradición lectora en el seno de la familia. (Los padres no leen habitualmente, como tampoco leen las demás personas con las que se convive); lo que se traduce en la ausencia de biblioteca, sea familiar o personal.



## Apuntes de Lengua y Literatura

– No se dispone en el hogar –en el entorno afectivo más personal– de un «espacio» idóneo para la lectura; antes por el contrario, suele haber un exceso de ruido ambiental –originado por las personas en el normal desarrollo de sus actividades, por electrodomésticos, por aparatos audiovisuales, etc.–, contrario al imprescindible clima de tranquilidad que puede favorecer la práctica de la lectura.

**2.** La incapacidad para encontrar el «momento psicológico» más propicio para leer está originada por la necesidad de satisfacer otras exigencias a las que se da carácter prioritario, y que requieren una cierta atención; tales como el uso del ordenador y/o la videoconsola, el seguimiento de ciertos programas televisivos o radiofónicos, la práctica de actividades deportivas, las salidas con compañeros en días lectivos...; todo lo cual «entra en competencia» con la necesaria concentración –en tiempo y lugar– que toda lectura exige.



**3.** La falta de tiempo para la lectura, como consecuencia de un exceso de obligaciones escolares y extraescolares. Al cansancio que sobreviene tras la jornada escolar, hay que añadir la asistencia a clases complementarias fuera del horario lectivo; la preparación de trabajos escolares –que deben ser presentados dentro de ciertos plazos– o de exámenes; la realización de distintas actividades de carácter cultural y/o recreativo; y un largo etcétera de «obligaciones» claramente formativas que llenan muchas horas de continuado esfuerzo intelectual, algunas de las cuales habría que dedicar al ocio, un ocio necesario en el que tal vez tendría cabida la lectura.

**4.** La inadecuación del libro a la psicología del lector.

– Un libro puede rechazarse por su aspecto material, en cuyo caso intervienen factores tan variables como su tamaño –los libros excesivamente largos son más voluminosos–; el cuerpo y tipo de letra empleado –la letra demasiado pequeña puede obstaculizar la lectura–;

la maquetación más o menos «amazacotada» –la lectura de páginas con texto abigarrado produce cierta fatiga–; la ausencia de ilustraciones; etc.

– Otras veces son las características de la edición las que pueden detraer lectores. Por lo general se rehuyen ediciones de carácter erudito, que incluyen largas y complejas introducciones que sitúan una obra en su contexto histórico-social y abordan en profundidad sus características estético-literarias; o que cuentan con abundantes notas de pie de página que sirven, sobre todo, para desentrañar dificultades léxicas.

– Pero es el contenido propiamente dicho de un libro el que suele alejar a sus potenciales lectores, en especial si lo leído con anterioridad no ha aportado la menor satisfacción. Son libros que sufren un rechazo bastante generalizado, en relación con su contenido, y entre otros, los siguientes:

- Los que no consiguen despertar el interés del lector desde las primeras páginas; en particular aquellos que plantean una trama que se desarrolla con excesiva lentitud.
- Los que están alejados del «entorno» vital del lector, a menudo tildados de «aburridos».
- Los escritos en castellano medieval, ante la dificultad que entraña comprender el lenguaje.
- Los de autores del Siglo de Oro, que abordan temas en los que el lector no se siente implicado, o que carecen de actualidad.
- Los que presentan un lenguaje excesivamente intimista, expresado generalmente en verso.

**Habrá que ofrecer a los alumnos lecturas más acordes con sus gustos personales, siempre que posean un mínimo de calidad.**

**5.** El mayor esfuerzo intelectual que la lectura requiere, frente a otros procedimientos para adquirir e interpretar la información. La lectura puede llegar a ser una actividad «incómoda», en tanto en cuanto pone de manifiesto las propias carencias culturales del lector; pero es más incómoda todavía cuando este renuncia voluntariamente a realizar ese mínimo esfuerzo intelectual que exige.

Actitudes más o menos indolentes buscan refugio en otras formas de recepción de la información aparentemente más sencillas que las que derivan de una adecuada comprensión del lenguaje escrito; y se prefiere el mensaje audiovisual –que suele entenderse con mayor



facilidad e implica un receptor más pasivo–; o el soporte informático –que facilita un más rápido acceso a la información–; e incluso la adaptación cinematográfica

– Para entretenerse, adoptando una actitud meramente recreativa.

– Para solazar el espíritu, que es la actitud de quienes se sumergen en la lectura por el puro gusto de leer.

Una intención utilitaria mueve a quienes se acercan a la lectura en demanda de soluciones para conflictos personales, o bien para evadirse de problemas de cualquier índole y, muy especialmente, para aminorar tensiones en los ámbitos familiar –discusiones gratuitas...–, escolar –preparación de exámenes...–, social –relaciones interpersonales...–. También responde a una intencionalidad pragmática: acercarse a la lectura de un libro, cuya lectura deja ya de interesar, una vez presenciada la correspondiente película –por más que ello suponga un freno a la imaginación, siempre despierta en el lector.

## LA MOTIVACIÓN ANTE LA LECTURA

Cómo despertar el interés por la lectura no es cuestión baladí; y para afrontarla con cierto rigor es necesario considerar aspectos tan dispares como la finalidad con la que se lee, el momento más idóneo para leer, los criterios que se siguen para seleccionar el libro más adecuado al lector sin correr el riesgo de equivocarse en la elección, etc., etc. Los datos que recogemos seguidamente pueden ayudar a encontrar los caminos que conducen a convertir la lectura en un hábito placentero.

**1.** La intención con la que se lee. Tres son, al menos, las finalidades que pueden perseguirse con la lectura:

– Para cubrir alguna necesidad de tipo material, acercándose a ella movidos por una actitud pragmática.

Para adquirir una formación remota que será de utilidad en un futuro no muy lejano, ahondando en un mejor conocimiento de los más variados aspectos de la realidad; para perfeccionar las capacidades comunicativas de comprensión y expresión, lo que implica una mejora del rendimiento lingüístico –ya que se refuerza la corrección ortográfica, se amplía el caudal léxico, se adquiere una mayor soltura a la hora de redactar...–; para profundizar en el autoconocimiento; e incluso para desarrollar la capacidad crítica y evitar, así, ser objeto de manipulaciones interesadas. En todos estos casos, los libros se convierten en buenos compañeros, y su lectura en el mejor de los alicientes.

La lectura es también entretenimiento, uno de los antidotos para combatir el tedio. Gracias a ella, el lector

puede compartir las vivencias de otras personas, reales o ficticias; conocer otras formas de pensar y obrar distintas de las propias –lo que se convierte en la mejor escuela de tolerancia–; entrar en contacto con mundos a los que no se podrá acceder jamás; participar con la imaginación en aventuras que de otra forma ajena a la lectura no podrían protagonizarse... Todo lo cual despierta la fantasía y estimula la creatividad.

Pero es, sin duda, el acercamiento a la lectura por el puro gusto de leer el que mejor contribuye al desarrollo armónico de la persona, realza su dimensión espiritual, y termina por despertar el goce estético. Esta es la mejor de las vías –disfrutar de lo que se lee– para construir esa conciencia de lector que, estimulando el gusto personal, lleva, por propia iniciativa, a entrar en contacto con los mejores maestros de la lectura: los buenos libros, fieles compañeros en el largo periplo vital.



**2.** El tiempo más indicado para leer.

Siempre hay un tiempo para leer, pero hay que saber encontrarlo para no estropear una buena lectura; un tiempo que elige el lector cuando lo cree oportuno, al margen de imposiciones externas, y que responde a criterios estrictamente personales. Se puede leer en estados de ánimo eufóricos, o cuando existe un cierto sosiego anímico; inmediatamente después de una actividad que requiere gran esfuerzo físico o intelectual, o antes de dormir y para conciliar el sueño; cuando es necesario abrir un «espacio» para la relajación en medio del estrés de la vida cotidiana, o en vacaciones –especialmente en época estival–, cuando no hay pendientes obligaciones escolares o laborales; e incluso en los viajes, tanto si se realizan trayectos cortos (en autobús urbano, en metro) como largos (desplazamientos en coche particular o en medios de transporte colectivos).

**3.** Algunos criterios para seleccionar un libro acorde con las inquietudes del lector.



– Un libro puede simplemente elegirse por su aspecto externo y estructura física; lo que implica atender a características tan dispares como las siguientes: extensión idónea para la edad del lector –ni muy voluminoso, ni excesivamente breve–, estética agradable, portada sugerente, ilustraciones atractivas –intercaladas en el cuerpo del texto o decorando páginas–, maquetación que facilita la lectura del texto –con una conveniente y proporcionada distribución en las páginas de espacios en blanco y superficie destinada al texto escrito–, etc.

– Es frecuente también que un libro caiga en manos de un lector porque alguien se lo haya recomendado: compañeros de clase, profesores, amigos... –y en esta recomendación influye decisivamente el hecho de que determinados títulos gocen de cierto «prestigio» en el ambiente escolar y terminen por ponerse de moda con más o menos fundamento–; o porque se encuentre en las listas de libros más vendidos –y las campañas publicitarias terminen por hacer familiar el título–; o porque goce de buenas críticas, que corren de boca en boca y convierten en imprescindible su lectura, aun cuando no llegue a ser un best seller ...

– El «género» al que el libro pertenece es, asimismo, un factor determinante de su elección: libros de aventuras, de misterio y terror, de humor, de ciencia ficción, policíacos... han llamado siempre la atención de los jóvenes, más inclinados en la actualidad hacia la narrativa fantástica y también hacia relatos que desarrollan problemas propios de la adolescencia o que despiertan interés en estas edades por su actualidad y vigencia en la sociedad (fracaso escolar, drogas, tribus urbanas, racismo y xenofobia, marginación social, desarrollo de la sexualidad...).

– Otras veces es el conocimiento previo del contenido de un libro lo que despierta el interés por su lectura; o de quién sea su autor, en especial si ya se han leído otras obras suyas con anterioridad que han resultado gratificantes para el lector, sobre todo si los personajes le resultan familiares y los temas recurrentes. De aquí que sea habitual, para quienes persiguen acertar en la elección de un nuevo título que incorporar a su acervo lector, que la búsqueda de dicho título se produzca dentro de una misma serie o colección, y que esté publicado precisamente por determinada editorial ya conocida, lo que sin duda les ofrece suficientes garantías.

– Y, como no podía ser de otra manera, lo accesible del lenguaje –con un léxico y unas estructuras sintácticas fáciles de comprender– es indispensable para que un libro no se le caiga de las manos a un lector, por muy atractivo que pudiera resultar su título y argumento.

## EL GOCE Y DISFRUTE DE LOS TEXTOS ESCRITOS

Presentamos a continuación algunas de las «actuaciones concretas» que hemos venido adoptando, con objeto de lograr que disfruten autónomamente de la lectura como forma de comunicación que, además de fomentar su enriquecimiento cultural, les sirva de entretenimiento lúdico y les ayude a desarrollar sus capacidades creativas.

**1. Cómo contrarrestar la posible incidencia negativa del ambiente familiar en la «desmotivación» del lector.**

La práctica de la lectura como actividad lúdica exige un ambiente adecuado; y este no siempre es el más propicio en el ámbito familiar. Difícilmente un adolescente se sentirá atraído por la lectura si no disponen en su hogar del estímulo ejemplarizante de su propia familia. En este sentido, los padres deberían esforzarse por encontrar, al término de su jornada laboral, y en el ámbito estrictamente familiar, un tiempo para la lectura –que es tiempo, a la vez de sosiego, reflexión y emoción estética–, y practicar esta lectura con asiduidad. Además, si comparten con los adolescentes las mismas lecturas que ellos llevan a cabo, se fomentaría un fructífero intercambio de puntos de vista que incluso podría ayudarles a desarrollar, en unos años decisivos para la formación de su personalidad, la necesaria capacidad crítica. Por otra parte, creemos obligación de los padres con hijos en edad escolar el ofrecerles buenos libros de lectura que sirven de alternativa a entretenimientos domésticos centrados casi exclusivamente en unos medios audiovisuales e informáticos que, por sí solos, son incapaces de satisfacer todas las expectativas que la lectura abre al espíritu humano, engrandeciendo los cauces de su libertad.

**2. Pautas para la superación de la «desmotivación» del lector en el ámbito escolar.**

Situados ya en el ámbito puramente escolar, no nos parece el camino más adecuado para estimular el placer de la lectura obligar a los alumnos, instalados en determinados tramos del sistema educativo, a que lean obras que no despiertan su atención, aun cuando estas tengan un indudable valor educativo. Si la lectura de ciertas obras que vienen impuestas por los currículos normativos es rechazada de plano por algunos alumnos, habrá que ofrecerles, primeramente, lecturas más acordes con sus gustos personales –siempre que posean un mínimo de calidad estética–, y al margen de aquellas otras de carácter preceptivo que no suscitan su interés.

En consecuencia, consideramos imprescindible proporcionar a tales alumnos «listas abiertas» de libros pertenecientes al ámbito de la literatura juvenil actual y, a ser posible, información sobre su contenido; libros





que deben contemplar gustos muy diferentes y versar, por tanto, sobre los más variados temas que puedan resultarles atractivos –novelas psicológicas y sociales, novelas históricas, novelas de aventuras, relatos de ciencia ficción, novelas policíacas, relatos de humor, textos poéticos...–; y, de esta manera, la elección de un determinado título se hará con el máximo acierto y no se sentirá la tentación de abandonar la lectura de la obra antes de haberla concluido. Con ello, eliminamos la práctica de imponer determinados títulos de lectura obligatoria para todos los alumnos.

Paulatinamente, y conforme estos alumnos vayan desarrollando una conciencia lectora, se les irá introduciendo en la lectura de las grandes obras de nuestra tradición literaria y cultural. Pero hasta que ello sea posible, sólo se fomentarán los aspectos lúdicos de la lectura, desligándola de la teoría lingüística; y se renunciará de forma expresa a proponer la realización de cualquier tipo de trabajo sobre los libros leídos, con objeto de potenciar en los alumnos, única y exclusivamente, la lectura desinteresada, la lectura «por el puro gusto de leer».

Y sólo si surge la ocasión propicia, se podrían reemplazar los habituales «mecanismos de control» empleados para comprobar que los alumnos han leído un determinado libro –examen escrito, trabajo monográfico ajustado a un determinado «patrón», etc.– por otros procedimientos más acordes con sus intereses –y que, como instrumentos de evaluación, pueden resultar tan válidos como aquellos–, tales como la participación en coloquios y debates, la entrevista personal, etc.

### 3. El aula como «lugar de encuentro» del lector con el libro.

El aula es el espacio idóneo para propiciar el encuentro entre lectores y libros. Muchos son los procedimientos a los que puede recurrirse para crear un clima propicio que sirva de estímulo a la lectura. Sirvan de ejemplo estos cuatro:

– Instalar un «rincón de la lectura» –que ha de contar con un amplio tablón de anuncios– en el que se ofrezca información de las principales obras literarias que se vienen editando en España, especialmente en el ámbito de la literatura juvenil –breve sinopsis argumental y, en su caso, «pistas de lectura» que habrá de servir para que los lectores profundicen, por sí mismos, en el conocimiento de dichas obras–. También tendrán cabida catálogos de las colecciones –dirigidas a adolescentes– de las principales editoriales españolas que publican este tipo de libros; algunos fragmentos de libros –preferentemente, de libros disponibles en la biblioteca del centro– que puedan atraer la atención de un buen

número de alumnos, con los datos necesarios para su localización y, en su caso, informaciones sobre la forma de conseguirlos; las reseñas de libros efectuadas –en su caso– por los propios alumnos; las noticias de concesión de premios literarios a determinados títulos y autores; etc.

– Organizar «bibliotecas literarias de aula»: cada alumno aportará a la «biblioteca de todos» el libro que considere más adecuado –porque su lectura haya cubierto todas sus «expectativas»– y, establecido el correspondiente sistema de «préstamo», se facilitará a cualquier alumno el acceso a los libros



proporcionados por sus compañeros; como también habrá de garantizársele que pueda acceder a los fondos bibliográficos de la biblioteca escolar, para que pueda leerlos en aquellas circunstancias que le resulten más idóneas.

– Propiciar la celebración de sesiones de «libro-foro» que permitan al alumno entrar en contacto con los autores más representativos de la literatura juvenil actual.



## Apuntes de Lengua y Literatura

– Celebrar debates que sirvan para establecer la comparación de determinada obra literaria con sus correspondiente adaptación cinematográfica o televisiva, leída aquella antes o después de contemplada esta; lo cual permitirá poner al descubierto, sucintamente, cuantos recursos de estilo caracterizan la forma de escribir del autor, e ilústralo con ejemplos concretos que realcen los valores estéticos de dicha obra.

**4.** Cómo superar el rechazo hacia el conocimiento de las grandes obras de la historia de la literatura española en lengua castellana.

Es evidente que se puede disfrutar de una poesía sin entenderla. La estética culterana o la surrealista, por ejemplo, han proporcionado obras de extraordinaria belleza cuyas dificultades de interpretación han puesto a prueba a los más exigentes críticos literarios. Sin embargo, el entendimiento de un texto hace que pueda disfrutarse con mayor intensidad, al trascender el simple conocimiento. Y para ello es necesario penetrar en el contexto histórico de dicho texto, profundizando en las relaciones entre Literatura y Sociedad; y afrontar su referente estético en el ámbito de la tradición literaria. Y estas son tareas que incumben al profesor, responsable último de ayudar al alumno a desbrozar cuantas dificultades pueda encontrar en la interpretación de un texto, de forma tal que, al comprender lo que lee desde una perspectiva racional, pueda llegar a valorarlo desde una perspectiva anímica.

**5.** La recuperación para el aula de los clásicos de la aventura.

La relación de autores actuales –españoles– empeñados en «acercar» a los adolescentes el «hecho literario» –y que escriben pensando en ellos, y abordan en sus obras problemas que son propios de la juventud– sería interminable. Eludimos, pues, por innecesario, citar aquí más de medio centenar de nombres de reconocidos escritores con abundante bibliografía para jóvenes, cuya presencia es habitual en los centros docentes, y que imparten charlas que permiten adentrarse en sus obras, previamente leídas por los alumnos, introduciéndoles, así, en el difícil arte de la creación literaria, y despertando en ellos un innegable interés por la lectura y por cuanto ella conlleva. La forma de hacer literatura de estos escritores no desmerece de otra cualquiera digna de tal nombre, y ha ayudado a lograr, en cierta manera, fomentar el hábito de la lectura entre determinados jóvenes, que rechazan cualquier otro tipo de literatura.

Y no renunciamos a recordar aquí unas palabras de Juan Manuel de Prada extraídas de su artículo «Vindicación del libro» –publicado en el diario ABC, el Domingo de Ramos del año 2000–: «Cada vez que nos asomamos a un libro, escapamos de un mundo aturdido por la

No obstante, y si queremos convertir la lectura en uno de los pilares básicos de la educación, es necesario recuperar para el aula a los grandes «clásicos de la literatura juvenil»: Verne, Stevenson, Conrad, Dumas, Salgari, Charles Dickens, Óscar Wilde, Marc Twain, Rudyard Kipling, Henryk Sienkiewicz, Alexandre Dumas...; y así un largo etcétera de autores que están llamados –si se recuperan de forma efectiva– a convertir el placer de leer en una constante en el proceso formativo de los alumnos. Estamos convencidos de que la lectura de las obras de estos autores puede contribuir a que los alumnos aprendan a ser ellos mismos y, a través del disfrute de los valores educativos que la lectura de la buena literatura garantiza, a que lleguen a ser más libres y, por tanto, más justos y solidarios.

banalidad y el vértigo para lanzarnos a la conquista de otro mundo más verdadero y postular una realidad enaltecida. La peculiaridad de esta conquista consiste en que no se trata de un mero ejercicio de evasión, pues –como muy bien entendió Proust– la lectura deja libre la conciencia para la introspección reflexiva. Al leer no nos limitamos a absorber contenidos, a estimular nuestras dotes imaginativas o a mejorar nuestras habilidades verbales; por el contrario, regresamos a nuestro mundo aturdido por la banalidad y el vértigo con una cosecha de iluminaciones que irradian su influjo sobre la realidad y nos enseñan a ser mejores.»

**6.** El esfuerzo lector.

Conviene no olvidar que sin un mínimo esfuerzo lector no es posible desentrañar los textos literarios, sean clásicos –de la literatura intemporal– o actuales, pertenezcan o no a la literatura juvenil. Algo de esto decía J. J. Armas Marcelo en el artículo «De la lectura», publicado también en el diario ABC, el 18 de mayo de 1996; y sus palabras pueden servirnos a modo de colofón: «La moda es ignorar que la lectura es una acción única, solitaria, demorada y reflexiva, que nadie debe compartir con nada ni nadie, que no admite medias tintas, y cuya exigencia fundamental es una exclusividad de doble vertiente. La lectura es exclusiva y excluyente, requiere olvidarnos de la tendencia al mínimo esfuerzo, nos obliga a robarle el tiempo a otras acciones y exige una dedicación hipnótica que nos conmueve tanto que la lectura de ese libro precisamente se vuelve angustia cuando estamos ya acabando de leerlo. Porque, ¿encontraremos otro hallazgo semejante, otro libro parecido al que leemos en ese momento, cuando hayamos terminado de leer su última página?»

**Fernando Carratalá Teruel**



## La competencia lingüística en los manuales escolares

En este artículo se analiza el papel que desempeñan los materiales escolares –principalmente, libros y diccionarios– en la

adquisición de la comprensión lectora como destreza clave en el desarrollo de la competencia lingüística.

En una publicación reciente –«Las neuronas de la lectura»–, el científico francés Stanislas Dehaene profundiza sobre la enorme complejidad del proceso lector, que exige la coordinación y adaptación permanente de nuestra visión y de nuestro cerebro para reconocer la escritura.

Concluye que la lectura no es una capacidad humana innata, sino que requiere un exigente aprendizaje para captar las imágenes y procesarlas en el cerebro. Curiosamente, Dehaene demostró en un trabajo anterior que los niños poseen un conocimiento intuitivo de los números, lo que no ocurre en el caso de la lectura. Es decir, la lectura no es una actividad simple, sino que exige una intensa actividad del cerebro para dotar de sentido a las imágenes que recoge la retina. Esa elevada exigencia cerebral explica, probablemente, que la comprensión lectora sea una de las principales capacidades identificadas por los últimos estudios sobre el aprendizaje basado en competencias. Entre dichos estudios,

destacan dos especialmente significativos: el informe «Definition and Selection of Competences» (DeSeCo) (OCDE, 2002) y los sucesivos informes PISA (2000, 2003 y 2006).

El informe DeSeCo define las competencias como «la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo tareas con éxito; surgen de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz».

Y recuerda que la competencia es un saber hacer ligado a habilidades, capacidades y destrezas que van más allá de la memorización. En ese saber hacer, destaca la competencia lingüística por su papel clave en la formación complementaria y en la empleabilidad de los jóvenes de la UE.

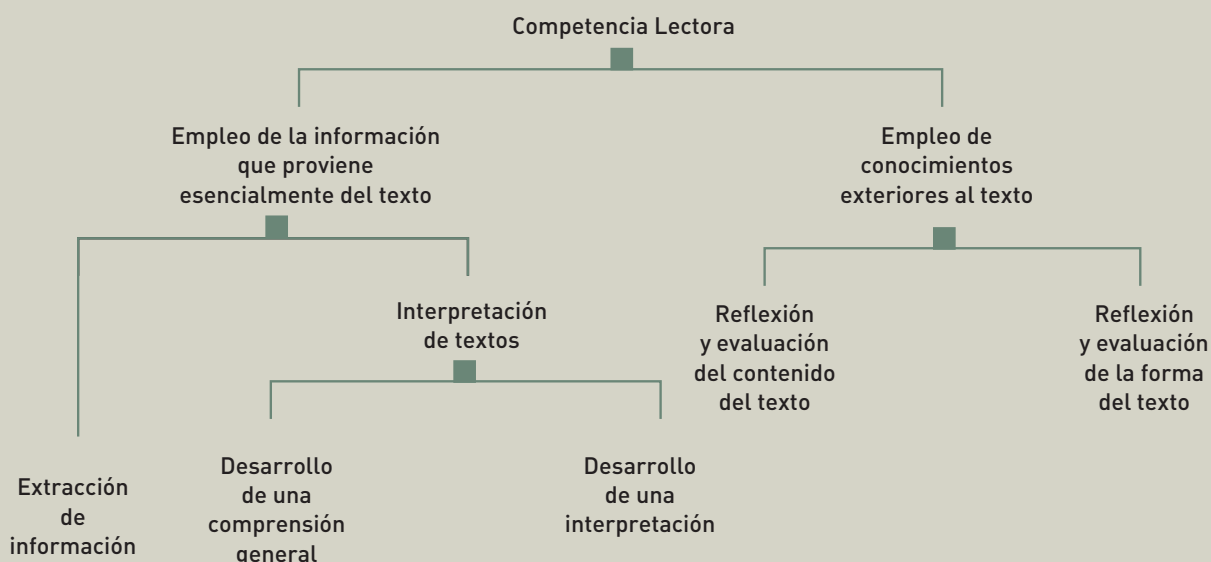


Fig.1- Procesos básicos para medir la competencia lectora de los alumnos (PISA)



## Apuntes de Lengua y Literatura

El aprendizaje basado en competencias, claramente inspirado en un enfoque que se ha ido consolidando en el ámbito laboral, no se centra tanto en los conocimientos como en la capacidad para actuar de un modo eficaz en un contexto.

La LOE retoma este concepto y lo concreta en ocho competencias básicas: en comunicación lingüística, en matemáticas, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, en el tratamiento de la información y competencia digital, en la capacidad para aprender a aprender, en comprender la realidad social y ciudadana, en la autonomía e iniciativa personal y en conocer y valorar las manifestaciones artísticas.



### EL TRATAMIENTO DE LA COMPRESIÓN LECTORA Y DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Los expertos de PISA consideran que la competencia lectora «consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.»

De algún modo, esta definición pone de manifiesto la enorme relevancia de la competencia lectora para los alumnos, ya que les proporciona herramientas lingüísticas que les serán de utilidad para poder comunicarse y comprender con éxito mensajes en cualquier situación comunicativa, formal o informal: conseguir un empleo, continuar estudios universitarios, formarse a lo largo de su vida profesional, manejarse ante la burocracia administrativa o participar activamente en foros sociales o políticos.

Es decir, la competencia lectora se extiende más allá de las fronteras de la etapa escolar: es un conjunto de estrategias, destrezas y conocimientos que los individuos desarrollan a lo largo de la vida. Es una definición que trasciende «la simple descodificación y comprensión literal e implica la comprensión y el uso de la información escrita, así como la reflexión sobre ella, para una gran variedad de fines.» (ver figura 1).

Si toda competencia básica debe impregnar transversalmente los contenidos de todas las áreas, la competencia lingüística debe hacerlo de forma muy especial, ya que es la clave para la lectura comprensiva de los textos utilizados en el aprendizaje de cualquier área con el fin de producir ideas y estructurar conocimientos.

La comprensión lectora no es la única destreza necesaria para la adquisición de competencia lingüística, pero sin ella es imposible superar los criterios de evaluación de cualquier materia y generar, sobre todo, el placer de la lectura.

¿Cómo se puede trabajar esta competencia desde los libros de texto y los materiales didácticos que los acompañan? Hay diversas formas de hacerlo, y cada editorial aborda el problema

desde su modo de hacer los libros. En nuestro caso, el planteamiento de la competencia lingüística se hace desde el inicio del proyecto didáctico que los editores elaboran para cada nuevo libro, y que constituye el marco de referencia para integrar todas las aportaciones de quienes participan en el proyecto: autores, ilustradores, revisores, correctores, etc.

En el proyecto didáctico se especifican las orientaciones sobre la metodología dirigida a emplear el lenguaje como instrumento de comunicación para comprender y expresar ideas, sentimientos y opiniones. Este trabajo se concreta en una gran variedad de textos, en un enfoque práctico apoyado en actividades de comprensión y expresión oral y escrita y una especial atención al léxico propio de cada área.

**Se pretende así atender a las distintas motivaciones entre los alumnos, respetar sus ritmos de aprendizaje individuales y prepararlos para la vida adulta, en que se enfrentarán a una enorme variedad de textos: artículos de prensa, formularios, catálogos, prospectos, informes, manuales de instrucciones, documentos oficiales...**

Como ya se ha comentado, la competencia lingüística no es específica del área de Lengua. Todas las materias deben contribuir a la adquisición de esta competencia, por lo que cualquier libro de cualquier área debe trabajar



la comprensión de los textos, la expresión oral y escrita y el manejo apropiado del vocabulario específico. Sin un dominio adecuado de dicho vocabulario específico y de la comunicación oral y escrita, el alumno tendrá serias dificultades para acceder a los conocimientos de las distintas áreas.

El libro de texto, como soporte didáctico de muchas de las actividades que se proponen en el aula, se convierte así en el eje vertebrador de la comprensión lectora a través de todos sus elementos.

## LA SELECCIÓN DE UN LIBRO DE TEXTO ADECUADO

Si algo ha puesto claramente de manifiesto PISA es que a nuestros alumnos les cuesta comprender los textos de cierta complejidad. Y sin comprensión no hay modo de despertar el interés del alumno ni de lograr un aprendizaje eficaz.



De ahí que sea tan importante ofrecer una cuidada selección de textos para leer y comentar, no sólo en el libro de texto o materiales complementarios, sino también en soporte digital e Internet. En este sentido, las investigaciones realizadas (IDEA, 2002) demuestran que los materiales interactivos son idóneos para atender a los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje o con menor motivación por el área de estudio. Por otro lado, permiten un trabajo más personalizado, ofreciendo una vía muy prometedora para la atención a la diversidad. Por este motivo, un buen libro de texto debe ir acompañado de abundantes materiales interactivos y, a ser posible, de su propia página web asociada (es lo que ofrece la conocida página [www.librosvivos.net](http://www.librosvivos.net)), con actividades de búsqueda en Internet, autoevaluaciones, webquests y herramientas para el aprendizaje: ideas y propuestas para aprender a aprender, diccionario online, juegos educativos, etc.

El mejor libro, como el mejor profesor, no es el que da una información exhaustiva, sino el que incita al estudio, a conocer la trastienda del conocimiento, a profundizar más. Albert Einstein afirmaba: «la cualidad más importante del maestro es ser capaz de provocar la alegría de crear y de conocer». Pues lo mismo debería decirse de un buen libro.

Para saber si un libro de texto será útil en la adquisición de las competencias básicas no es relevante, obviamente, que contenga alusiones explícitas a dichas competencias, pero sí que realmente ofrezca a los alumnos unos contenidos que puedan aprender, interiorizar y aplicar más tarde en la vida real. Veamos tres aspectos clave:

1. La metodología debe ser flexible y facilitadora. El libro es una herramienta más en el trabajo diario del docente en el aula. El papel del profesor como transmisor de conceptos debe dar paso al papel de formador y de educador. Para ello necesita tiempo, y un buen libro puede proporcionárselo.
2. Las actividades son una referencia clave para elegir un libro. No son de más nivel las que utilizan procedimientos más complejos, porque se resuelven a través de rutinas que el alumno memoriza, sino las que obligan a reflexionar sobre el problema planteado. En palabras de Roger Lewin, «con demasiada frecuencia damos a los niños soluciones que recordar, en vez de problemas que resolver». Las actividades deben ser variadas, abundantes, estar bien secuenciadas de acuerdo a su dificultad y ofrecer una intencionalidad didáctica explícita, para que el profesor pueda «prescribirlas» a un alumno concreto con seguridad y eficacia.



## Apuntes de Lengua y Literatura

3. Los recursos didácticos deben ser atractivos, abundantes, variados y adecuados para atender eficazmente la diversidad del aula. Es fundamental disponer de materiales para la atención personalizada y recursos multimedia e interactivos motivadores. Otra importante ventaja es la actualización permanente de esos recursos a través de Internet y el apoyo a la formación: materiales de actualización, seminarios en el propio centro, cursos a través de la red... Todo debe ser evaluado porque tendrá su peso en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### LA SELECCIÓN DE UN BUEN DICCIONARIO DIDÁCTICO

Cuenta García Márquez, en el prólogo de CLAVE, que su abuelo –un militar con escasa formación pero con una avidez por el conocimiento que compensaba esa carencia– tenía en su oficina un solo libro, enorme. «Este libro –aseguraba el coronel– no sólo lo sabe todo, sino que es el único que nunca se equivoca.» Se trataba de un viejo diccionario de la lengua, y sí, se equivocaba porque, como reconoce García Márquez, un diccionario es algo vivo, y hacer un buen diccionario «es una empresa infinita, porque las palabras no las hacen los académicos en las academias, sino la gente en la calle.» Por eso apostaba por los diccionarios de uso, «o sea, los que no esperan que las palabras les lleguen a la oficina, sino que salen a buscarlas».

**¿Por qué cuidar la elección de un diccionario? Concha Maldonado, responsable de lexicografía de SM, argumenta que «las palabras nos definen; nos retratamos cada vez que nombramos la realidad con uno de los muchos términos que para ello nos ofrece el lenguaje.» De ahí la gran responsabilidad que asumen los educadores al elegir uno u otro diccionario.**

Maldonado propone cuatro criterios para elegir un diccionario escolar, que permitan valorar el contenido ideológico subyacente:

1. La selección de palabras y acepciones. Un diccionario de calidad no es aquel que más palabras tenga. Ni aquel en el que un percebe es un crustáceo cirrípedo con largo pedúnculo comestible y carnoso (?), o aquel otro que define un mamut como un mamífero proboscidio fósil (?). Son más valiosos los diccionarios que no privan al usuario de la posibilidad de conocer cómo se están usando en la sociedad actual palabras o expresiones



como bolsas de pobreza, cicloturismo, seropositivo, salmonella, medallero, mastectomía, celulitis, consumista, paralímpico, ocupa y tercermundista, incluso antes de obtener la sanción académica.

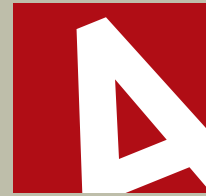
2. El enfoque implícito adoptado en la redacción de las definiciones. ¿Qué diríamos del diccionario que define gitano como raza de vagabundos...? ¿O del que define protestante como la persona que sigue el luteranismo o cualquiera de sus sectas? Si bien es imposible que un diccionario sea neutral, ¿no deberíamos, al menos, exigirle que sea tolerante y respetuoso?

3. El texto de los ejemplos de uso. Esos ejemplos constituyen un recurso de gran interés didáctico, pero deberíamos detectar si se han convertido en unos meros transmisores de estereotipos sociales. Por ejemplo, determinadas conductas, como histerismo, llanto o ternura suelen aparecer ejemplificadas con mujeres (No te pongas histérica y cuéntame lo que ha pasado; La niña llora porque se ha hecho daño); en cambio, adjetivos como fuerte, valiente o decidido suelen estar ejemplificados con sujetos de sexo masculino. Son las madres las que suelen hacer caricias a sus hijos; son los padres los que suelen llegar tarde a casa del trabajo; no es fácil encontrar masculinos para los ejemplos de secretario, ría, enfermero, ra o telefonista. Los conferenciantes, deportistas, ingenieros e investigadores suelen ser hombres...¿Hacen falta más ejemplos?

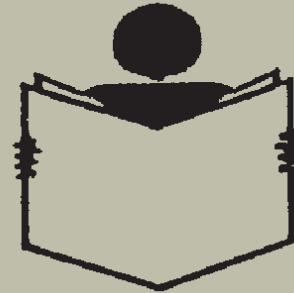
4. Las notas de uso. ¿Ha sido concebido como una herramienta útil solo para descifrar significados o se nos ofrece también como un instrumento que nos va a permitir mejorar nuestra capacidad de expresión?

Maldonado concluye: «Resulta evidente: los escolares que manejan bien la lengua tienen más posibilidades de entender el mundo que los rodea.»

**Augusto Ibáñez Pérez**



## Grupo Leo – Editorial Aguaclara Concurso literario poemas y cuentos



Un año más alumnos y alumnas de los colegios públicos y concertados de Alicante y provincia (desde el 2º ciclo de infantil hasta el 2º ciclo de la ESO), así como muchos de los institutos alicantinos, se preparan a fondo, junto a sus profesores de lengua y literatura, para recrear historias en las que ofrecer emocionantes aventuras y destacar el mejor de los suspenses;

volcar sus sentimientos, emociones y sensaciones más íntimas en versos formando unos muy personales poemas; proyectar problemas reflejados en las historias de protagonistas que toman rumbos insospechados con unos finales que sorprenden y no dejan a nadie indiferente.

Un año más el concurso literario de 'Cuentos y Poemas', organizado por el Grupo Leo y la editorial Aguaclara (con la colaboración del la Excm. Diputación de Alicante) está en marcha, en su ya XIIIª convocatoria, con un formato que cada año tiene más éxito entre nuestros niños y jóvenes, quienes, además de divertirse, ponen a prueba que saben escribir de manera adecuada y coherente, ganando siempre los mejores premios aquellas obras que destacan por su imaginación, fantasía, originalidad...

Sus relatos van siempre acompañados de una parte gráfica que ilustra una acción clave de sus historias o de sus poesías. Evidentemente, pueden escribirse tanto en castellano como en valenciano.

El Grupo Leo está formado por un grupo de personas que pretenden fomentar la lectura y la escritura entre los más jóvenes. Es por eso que esta actividad es una de las más trabajadas por el grupo y a la que le dedican más tiempo, esfuerzo y entusiasmo durante todo el periodo escolar, sin olvidar el

maratón de lectura que también se organiza anualmente. Precisamente a lo largo del maratón se ha podido disfrutar de representaciones, lecturas de fragmentos destacados de obras tan significativas como El Tirant lo Blanc, Don Quijote de la Mancha y El Mío Cid.

El grupo Leo cuenta con una larga trayectoria en el camino de la animación lectora, pues ya lleva trabajando en este campo desde el año 1986. Cuenta, además, con un espacio semanal en el periódico Información donde se dan a conocer textos de libros infantiles y juveniles, y autores; asimismo se proponen una serie de actividades, y, acordes con las ya no tan nuevas tecnologías, se aportan páginas webs de literatura infantil y juvenil.

Cada año más de 1500 participantes realizan sus mejores trabajos para enviar al concurso. El jurado, compuesto por miembros del grupo Leo, selecciona cuatro trabajos de cada una de las categorías: 2º ciclo de infantil, 1º ciclo de primaria, 2º ciclo de primaria, 3º ciclo de primaria, 1º ciclo de secundaria y 2º ciclo de secundaria. Los premiados reciben un lote de libros llenos de buenas lecturas para que sigan enriqueciéndose. Se entregan también hasta 6 premios colectivos (producto de un buen trabajo realizado por un centro escolar, o por un ciclo, que ha destacado tanto por su número de trabajos como por su calidad); en este caso,





## Apuntes de Lengua y Literatura

### BASES DEL CONCURSO

Las bases del concurso se divulgan cada año sobre el mes de diciembre y se hacen llegar a todos los centros con el fin de animar a la participación. El plazo de presentación de trabajos finaliza en Semana Santa, y, posteriormente, el fallo del jurado se comunica en el mes de Mayo. Un mes más tarde, en Junio, tiene lugar la brillante entrega de premios, en la que son protagonistas indiscutibles los alumnos y alumnas, más sus creaciones literarias. Como 'recuerdo' y testimonio de su participación, tras la entrega de los premios antes citados, se les regala el libro que recoge todos y cada uno de las historias, cuentos y poemas premiados, pues no hay mejor manera de terminar el certamen que con la publicación de los mejores trabajos. Así todos y cada uno puede disfrutar de sus creaciones y de las creaciones de los demás 'escritores'. El marco del salón de actos-conferencias del Diario Información nos acoge en este acto y posibilita incluso representaciones escénicas.

consisten en bonos de 150 euros para comprar libros en la editorial Anaya.

Muchos son los colegios e institutos participantes: el Colegio Don Bosco de Alicante, IES Valle de Elda en Elda, IES Pacó Moyá en Petrer, Colegio Jesuitas de Alicante, Colegio Benalúa en Alicante, Colegio Azorín en Alicante, Virgen de la Asunción de Elche, El Romero de Alcoy...

Andrea Jiménez Inza

#### Un libro para Guillermo

¡Hola! Me llamo Buck ¿Sabes quién soy? Te voy a dar una pista... Estoy hecho de muchas hojas que van una detrás de otra y todas están escritas y algunas hasta con dibujos. También tengo dos tapas de color rojo con algunos adornos dorados en el exterior. Cada vez que una persona me coge empieza a mirarme por todas partes y siempre en el mismo orden. Comienzan por la primera página hasta llegar al final. ¿Sabes ya quién soy? Muy bien, soy un libro de aventuras que vivo en la estantería nº 438 de la biblioteca pública de la ciudad. Aquí vivimos muchos libros. Hay grandes, pequeños, gruesos, finos, de asignaturas, de mapas, libros de poesía, de investigación, diccionarios...

La biblioteca está vigilada por el señor Guillermo que es la persona que nos cuida. Siempre está subido en su escalera con un paño de rayas para limpiarnos a cada uno de nosotros.

En este lugar nos lo pasamos muy bien. Sobre todo el pasado "día del libro" cuando decidimos hacerle un regalo al señor Guillermo en agradecimiento por su cuidado hacia nosotros. Para su preparación trabajamos mucho durante todos los días cuando Guillermo se marchaba a su casa. Nuestra idea fue escribir una historia entre todos los libros con las letras de aquellos de la estantería más alta de toda la biblioteca que nadie alquilaba porque eran viejos. La primera semana todo fueron reuniones para decidir el tema de la historia. Tras varios días pensando, decidimos que el cuento iba a ser sobre el señor Guillermo y nosotros en la biblioteca.

Las siguientes semanas ya fueron más divertidas. Comenzamos nuestra preparación para el libro. Primero cogimos un taco de

folios y los unimos con un pedazo de cuerda. Después cogimos una caja de cartón de la que sacamos dos pedazos para hacer las tapas que las decoramos con todos nuestros adornos que encontramos.

El diccionario RAE dirigía todo el proyecto. Fue eligiendo cada una de las letras que iba a coger de los libros antiguos y las mandó colocar una al lado de la otra en las diferentes hojas del libro.

Tras un duro y laborioso trabajo obtuvimos una obra de arte hecha por nosotros mismos. Aquella noche fue estupenda. Entonces los libros bajamos de nuestras estanterías y nos colocamos en fila uno tras otro formando un paséillo por toda la biblioteca desde el lugar donde Guillermo se cambiaba hasta el pasillo central por donde éste pasó. Al final habíamos colocado el libro. Cuando lo vio se quedó impresionado y todos fuimos corriendo hasta allí. No se podía imaginar que lo hubiéramos hecho nosotros. Entonces yo me acerqué corriendo y me subí a sus manos. Por arte de magia cambié de orden las letras de mi historia escribiéndole una nota en la que ponía: "Esto es para ti Guillermo. Muchas gracias por todo de parte de tus libros". El chico se emocionó mucho y tomó el libro con sus manos y empezó a leer. A medida que iba pasando las páginas nosotros le veíamos más contento hasta que acabó la historia y nos dio un fortísimo aplauso y las gracias por haberle hecho ese regalo.

Desde entonces todas las noches del "día del libro" nos cuenta esa magnífica historia que tanto le gustó.

Laura Rodríguez Gomis  
2ºB ESO. Salesianos Don Bosco Alicante







# ¿Qué es un Colegio Profesional?

## ¿Por qué tengo que estar colegiado? ¿Para qué me sirve el Colegio?

Dentro y fuera de la misma organización colegial y, más aún, desde algunos sectores sociales que «luchan» contra los Colegios Profesionales surgen, en ocasiones,

las dos segundas preguntas precedentes, cuyo origen está en el desconocimiento de la respuesta a la primera, ¿qué es un Colegio Profesional?

### ¿QUÉ ES UN COLEGIO PROFESIONAL?

Los antiguos «collegia» romanos y, después, los gremios medievales y modernos asumían dos tipos de funciones que luego se han separado: las funciones de defensa de los derechos de los trabajadores profesionales, que dominan una parcela de la actividad económica-social, y las funciones derivadas del compromiso deontológico de estos trabajadores profesionales para que su actividad se proyecte como servicio público. La antigua defensa del secretismo de las técnicas para protegerse del intrusismo, también asumida por los viejos gremios, ha desaparecido prácticamente hoy por el exigente filtro que supone la formación necesaria para acometer cualquier tarea profesional específica, en un mundo extraordinariamente sofisticado en ciencia y tecnología.

Las primeras funciones, las de defensa del sujeto profesional, especialmente en sus aspectos laborales y de «justicia social», fueron asumidas por las organizaciones sindicales, y las segundas, las derivadas del compromiso deontológico, por los **Colegios Profesionales**; teniendo los dos conjuntos de funciones una intersección significativa común.

### ¿Y LA OBLIGATORIEDAD DE ASOCIACIÓN?

¿Es obligatoria la sindicación individual? Evidentemente, no. La obvia libertad individual para elegir los medios necesarios o convenientes de la propia defensa haría absurda esa obligación.

¿Es obligatoria la colegiación? Ahora la contestación necesita de análisis, porque puede ser que sí y puede ser que no.

La colegiación es libre para la profesión en su conjunto, ya que es el colectivo profesional concreto quien puede solicitar a la sociedad formar Colegio o puede no hacerlo. Si no lo hiciera, entonces su reglamentación está en los códigos legislativos generales, es decir se ordena todo su quehacer profesional por el Derecho Civil, Administrativo y Penal. Pero también puede hacerlo, y, de hecho, cuando pide constituirse en Colegio, lo hace porque es capaz de ordenar la profesión, porque es consciente de que nadie desde el exterior necio (necio por no saber) puede establecer cómo se hacen casas, cómo se curan enfermos, cómo se proyectan puentes o cómo se enseña y educa; mejor

que el propio colectivo profesional no lo sabe otro de fuera.

Los profesionales de un sector, al solicitar la colegiación como conjunto, se comprometen con normas propias ante la sociedad para que su trabajo suponga un bien público. Si la sociedad, en su administración y a través de sus Cortes y los órganos de Justicia, les permite la colegiación, delega en ellos, al mismo tiempo, ser administración pública, de modo que su asociación ya no es de derecho privado, sino de derecho público. Y este compromiso supone que todos los profesionales de ese sector han de asumir la colegiación que, entonces, es obligatoria para el individuo, habiendo sido libre, en su origen, para la profesión en su conjunto. Es el caso de los médicos, los arquitectos, los docentes... Nosotros, los profesionales de la educación, cursamos la solicitud de colegiación a la sociedad española en 1899 y nos fue aceptada. Y periódicamente, con la renovación de Leyes y Estatutos de Consejos y Colegios Profesionales (la última en el año 2008) así ha seguido constandingo.

### ¿POR QUÉ TENGO QUE ESTAR COLEGIADO?

La respuesta obvia, pero hueca y sin validez personal, es **porque es obligatorio según nuestras leyes** y, en consecuencia, si no lo estoy puedo verme incurso en procesos judiciales.

Pero esa respuesta no es válida para quienes no somos espectadores sociales, sino protagonistas de la vida pública. Sabiendo lo que es un Colegio Profesional, la respuesta puede ser que asumimos nuestra función colectiva de servicio público, que nos damos cuenta de que, colegiándonos, somos vertebradores sociales, que así nos integramos en la sociedad de la forma más hermosa que existe, a través del compromiso deontológico, que dejamos de ser sujetos pasivos de la ordenación social para ser agentes activos de ella. Además, cada uno de nosotros no somos nosotros sin los demás; ni en la familia, ni en la amistad, ni en el amor y, evidentemente, ni en lo social y profesional. Nos necesitamos. El Colegio cubre una de esas facetas.

### ¿PARA QUÉ ME SIRVE EL COLEGIO?

Si no se ha contestado en positivo a las anteriores preguntas, es muy difícil responder ésta. ¿Para qué **me** sirve el Colegio? Es lógico cuestionárselo, aunque, conociendo su naturaleza,

la pregunta cobra más significatividad si aumenta su extensión y no se pone énfasis en el "me".

La base del Colegio es la defensa de la sociedad, no del individuo colegiado, pero es evidente que, para disponer del espacio sociológico que haga posible esa base, esa función principal, es imprescindible defender la Profesión y defender al Profesional, pero como funciones, no vicariantes, pero sí subsidiarias de la principal.

¿Para qué me sirve el Colegio? Proponemos que cada uno se conteste, como hacemos con tantas preguntas importantes en nuestra vida. ¿Me sirve para no estar solo en lo profesional? ¿Para disponer de espacios donde detectar problemas y buscar soluciones como profesionales? ¿Para también compartir aspectos negativos personales de nuestro trabajo? ¿Para potenciar los positivos en el grupo? ¿Para defender nuestra profesión? ¿Para defendernos nosotros mismos? ¿Para participar en la regulación de la educación y la enseñanza? Y ya en cuestiones más pragmáticas, sencillas y cotidianas, ¿para qué me sirve el Colegio? Obviando esta primera respuesta (sea, para no tener problemas con la Ley), el Colegio nos sirve para tener de modo eficaz y práctico servicios nuestros, a nuestra medida, detectados como necesidades y resueltos por nosotros mismos: formación continua, medios para nuestro trabajo, asesorías (jurídica, laboral,...), convenios con empresas (bancos, cajas de ahorro, viajes), sanidad, mutualidad,... Todo con las ventajas que supone la contratación de servicios no desde el sujeto individual sino desde el sujeto grupo de más de mil colegiados, o de más de cincuenta mil desde la Unión Profesional de Alicante.

Es verdad que todo lo positivo de los Colegios emana de lo que son, de su naturaleza, y que no tienen sitio si no se confía en la sociedad civil, si no se delega autogobierno en los grupos profesionales cualificados; tampoco si escasean las libertades y el Estado pretende transformarlos en sólo órganos de control. Pero este tema sería objeto de otra larga reflexión.

Francisco Martín Irlles  
José Luis Negro Fernández



# La importancia de la educación

Una demanda que los profesionales de la educación seguimos planteando a los partidos políticos se refiere a la necesidad del pacto escolar, ya que nuestro trabajo diario no puede estar supeditado y condicionado por los intereses políticos que cada cuatro años puedan aparecer. Por otra parte, no debemos olvidar que la continuidad de un modelo educativo es fundamental para poder trabajar con la tranquilidad necesaria y para poder planificar con perspectivas de futuro las materias que se enseñan. Todo ello con objeto de garantizar la mejor formación de los alumnos que cursen cada nivel educativo.

## FRACASO ESCOLAR

En estos momentos la reiterada petición de pacto educativo se hace mucho más necesaria dado el bajo nivel que la educación tiene en nuestro país. Es preciso estudiar las causas del fracaso escolar, y una vez alcanzadas las conclusiones de este análisis, los profesionales de la educación, los padres y los partidos políticos planifiquen conjuntamente un modelo que tenga una duración amplia y el respaldo suficiente para que docentes y discentes puedan realizar la labor educativa con todas las garantías.

Esta petición está avalada por un reciente informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que, entre otros aspectos, indica que tres de cada diez alumnos españoles no terminan los estudios de la Enseñanza Secundaria, lo que nos sitúa en los últimos puestos entre los países de la Unión Europea (UE). Asimismo, si nos fijamos en los alumnos que consiguen el título de Bachiller o de Formación Profesional, nos encontramos diez puntos por debajo de la media de los países de la OCDE y quince puntos menos que los países de la Unión Europea. Esta situación nos coloca en el cuarto peor puesto de todos los países que figuran en el informe.

Si nos fijamos en el aspecto económico, la OCDE pone de manifiesto que España gasta menos en educación que la media de los miembros de esta organización. Concretamente en el año 1995 nuestro país destinó el 5,3% del Producto Interior Bruto (PIB) a la educación mientras que en el año 2004 esta cantidad bajó al 4,7% del PIB frente al 5,8% de media que dedican a este capítulo el resto de los países de la OCDE.

Un problema que va intensificándose cada año y que requiere un análisis especial es el relativo a la inmigración. De acuerdo con los datos del indicado informe, los estudiantes de quince años de origen inmigrante tienen menos posibilidades de completar sus



estudios universitarios que sus homólogos nacionales. Asimismo la integración en las sociedades que les reciben y su inserción en el mercado laboral presenta serias dificultades. Por esta razón el debate sobre su integración y sobre su escolarización, debe realizarse con urgencia ya que su número aumenta cada año y su procedencia es cada vez más variada.

## UNIVERSIDAD

En el ámbito universitario, otra cuestión que requiere un tratamiento especial es la que se refiere al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En estos momentos las Universidades están inmersas en el proceso de adaptación a este nuevo escenario y ya se han definido los nuevos títulos de Grado, Master y Doctorado,

que sustituirán a los actuales de Diplomado, Licenciado y Doctor. Sin embargo, en el caso de los nuevos planes de estudio la adaptación no está siendo fácil de realizar. Si a estos hechos añadimos que en algunos países de la Unión el nuevo modelo europeo no está siendo unánimemente aceptado, tendremos que pensar que todo este proceso necesita un consenso más amplio si es que se quieren cumplir los plazos establecidos.

## COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Como problema añadido nos encontramos con la situación que existe dentro de la Enseñanza Secundaria en las Comunidades Autónomas. Dada la presión que en algunas Autonomías están haciendo los partidos nacionalistas existen asignaturas, como por ejemplo la Historia en la que hechos concretos aparecen reflejados de forma contradictoria dependiendo de la Autonomía en la que son estudiados. Como la tendencia actual continúe en esta línea podremos encontrarnos dentro de unos años con 17 modelos educativos diferentes dentro del estado español. Nuevamente debemos insistir en la necesidad de un amplio consenso para tener un modelo educativo marco para todos los ciudadanos españoles.

Estos ejemplos apuntados deberían conducir a que nuestros gobernantes promuevan un debate nacional amplio para reconducir nuestro modelo educativo. La creciente disminución de los niveles culturales, que cada vez es más patente en nuestra sociedad, no parece preocupar a la clase política. Las apreciables diferencias en el mundo educativo entre las Comunidades Autónomas tampoco. Por nuestra parte, y a pesar de ello, seguiremos pidiendo un amplio pacto educativo en el que participen todos los sectores implicados, ya que con la formación de nuestros hijos y de las futuras generaciones no se puede seguir jugando.

**Jose María Hernando Huelmo**



## Congreso internacional. Madrid, 7, 8 y 9 de febrero de 2008

# Una visión responsable

Con ocasión del fallecimiento de D. Julián Marías Aguilera, hace poco más de dos años, la Asociación Española de Personalismo (AEP) organizó en Madrid los días 7, 8 y 9 de febrero un Congreso Internacional sobre su figura, dada su vinculación con el humanismo personalista, para homenajearle y para

estudiar su obra científica vertebrada bajo el elocuente título de una de sus ideas más queridas y cercanas a su paisaje personal: una visión responsable. Destacamos ahora algunas de las mejores contribuciones al Congreso.



### Julián Marías: Una visión responsable

Abrió las sesiones el profesor Helio Carpintero, posiblemente el mayor conocedor de la obra de Marías en el momento presente, con la conferencia titulada Contribución de Julián Marías a la filosofía española, en la que destacó que en la obra de Marías, aunque son momentos inseparables y esencialmente interdependientes, hay por un lado la consolidación de la tradición filosófica española inmediata y por otro lado la construcción de su propia obra apoyada en aquella. El pasado inmediato de Marías es esencialmente hispano, definido sobre todo por los nombres de Ortega y Unamuno. Si nos preguntamos qué aspectos concretos deben subrayarse en su trabajo interpretativo sobre este pensamiento, en primer lugar –señaló Carpintero–, hay una obra de sistematización muy importante; en segundo lugar, una exégesis, en relación con las formulaciones de esas filosofías; y, en tercer lugar, una apropiación de ellas, de modo que luego las ha podido prolongar en su propia y personal concepción filosófica.

En particular, son de notar sus aportaciones al pensamiento orteguiano en todo lo relacionado con la antropología filosófica que desarrolló en torno al concepto de estructura empírica de la vida humana.

Por otra parte, la incardinación del tema de la persona, dentro del marco de la filosofía de la razón vital, supone un injerto de los temas unamunianos en esa filosofía. Concluyó que el pensamiento de Marías, con raíces profundas en esa tradición, posee una gran originalidad dentro de una voluntad manifiesta de prolongar las intuiciones básicas de aquellos dos maestros.

La mesa redonda «Marías e Iberoamérica» estuvo dedicada a estudiar el histórico puente existente entre España y la realidad hispanoamericana, relaciones que tanto y tan bien conoció.

Julián Marías. Desde su vivencia y conocimiento personales, el profesor argentino Óscar Ricardo Oro nos presentó el enorme influjo y la huella grande que dejó Marías en su país. Se apoyó en sus lecturas Sobre Hispanoamérica, un texto que nuclea escritos desde 1951 que hacen referencia a sus muchos artículos con «espesor histórico», característica que los hizo muy valiosos en una nación joven que se movía en una cultura más bien presentista donde la historia se «hacía» en los periódicos, especialmente en la Nación.

Esta característica, sumada a la tradición que proviene de Ortega, fueron la base de una producción actualizada y entusiasta de artículos y sugerencias para el desarrollo que Argentina estuvo cerca de alcanzar, que fue una esperanza para Marías y que continúa vigente para algunos argentinos de hoy. En todo caso, según Óscar Oro. Por su parte, el colombiano Luis Fernando Fernández Ochoa, decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, tomó el pulso de nuestras mutuas relaciones con su reflexión «España, plaza mayor de Hispanoamérica». Tras realzar que una plaza es el órgano de la presencia mutua, con Julián Marías reparó en que España fue llenando América desde muy pronto de «plazas mayores», a semejanza de las castellanas, extremeñas y andaluzas, y esta fue la más grande diferencia entre la América Anglosajona y la América Hispana. Pero como Hispanoamérica no tiene un lugar de presencia común, el único posible es España, y España tendría que ser la plaza mayor de la América española, el «lugar» para que Hispanoamérica se encuentre a sí misma y llegue a ser una. Entonces, paseándonos por la plaza mayor podríamos meditar todos serenamente sobre la realidad de nuestros pueblos y comprender que «España no se acaba en sí misma» y que «lo que más hondamente unifica a Hispanoamérica es su referencia a España». De tal modo que –concluyó

Ochoa, glosando a Marías– encontrándonos en el solar común, españoles e hispanoamericanos podríamos llegar a conformar una comunidad, una unidad de convivencia, de usos, creencias, ideas, estimaciones, pretensiones y proyectos.

De la siguiente mesa redonda «España y su Historia», destacamos la ponencia del profesor Juan Pablo Fusi, quien injertó a Marías en nuestra historia española, a partir de la Edad de Plata; y la ponencia del profesor Manuel Álvarez Tardío (Univ. Rey Juan Carlos), quien puso de relieve la contribución impagable de Don Julián Marías en la Transición a la democracia en España (1975-1978): lo que entonces «se consiguió con sorprendente rapidez», escribiría años más tarde en su España inteligible, fue el liberalismo, entendido como «la organización social de la libertad». Julián Marías consideró que la viabilidad de la democracia estaba relacionada con la capacidad de las instituciones democráticas de garantizar el respeto de la libertad individual: «siempre he creído – escribió en 1984– que si la democracia no está inspirada por la llamada a la libertad, por su constante estímulo, pierde su justificación y acaba por convertirse en un mecanismo –más poderoso que otros– de opresión.»

Del Marías historiográfico pasamos al Marías filosófico en dos mesas redondas, una más sistemática «Antropología metafísica», y otra más de corte historiológico «Marías y la escuela de Madrid». En la primera, la profesora de la Universidad de la Sabana (Bogotá) Ana María Araujo abordó el tema «la instalación sexuada», oportuno y actual siempre, para concluir que Marías acudió a la noción de instalación para señalar modos propios de ser y estar el ser humano y desde los cuales se proyecta, que aparecen en la realidad empírica y que no es «accidental» o meramente «fáctica» sino «estructural», para concluir que «la vida humana es de hecho, de manera estable y permanente, una realidad sexuada». José Luis Caballero, director de Diálogo Filosófico, abordó el tema de la muerte que en Marías aúna un ingrediente vivencial y una matriz teórica sobre



## Congresos

la vida como realidad radical. La constatación de que la muerte «ocurre en mi vida» condujo a la filosofía de la razón vital a sus últimas consecuencias, de manera que los diversos argumentos de Julián Marías a favor de la supervivencia post-mortem, están supeditados a un supuesto muy simple: que la muerte forma parte de mi vida.

### MARIÁS, PERSONALISTA

Con lo cual –concluyó Caballero– este planteamiento hace posible una lectura cristiana del raciovitalismo. Por su parte, el profesor Juan Manuel Burgos abordó el pertinente tema de si es Julián Marías personalista. Desde su lectura nos presentó una estructura evolutiva en tres períodos: En el primero, plenamente orteguiano, Marías tomó como punto de partida la vida individual; en el segundo, representado paradigmáticamente por Antropología metafísica (1970), descubre y desarrolla la estructura empírica de la vida humana que es la que constituye al hombre; y a partir de ese momento toda su reflexión se centra en torno al concepto de persona, siendo sus obras más representativas Mapa del mundo personal (1993) y Persona (1996), de tal manera que la expresión más acertada para reflejar esa perspectiva sería la de «personalismo vital». Cabría por tanto definir a Marías como personalista vital –concluyó Burgos–, pero siendo conscientes de que esta descripción solo es plenamente válida en la última fase de su antropología. En la mesa redonda sobre la Escuela de Madrid, el profesor de la Universidad de Valencia Jesús Conill apuntó que, si bien Julián Marías sintió su vocación específicamente filosófica a partir principalmente de las clases de Zubiri y de Ortega y Gasset, este doble magisterio se ejerció sobre un trasfondo muy propio y sentido que sólo se desvela si se remite también a Unamuno. Signo inequívoco del carácter orteguiano y zubiriano de la filosofía de Marías lo constituye la construcción de su primer gran libro, la «Historia de la Filosofía», cuyo prólogo es de Zubiri y su epílogo, de Ortega y Gasset, pero también su fiel y fecundo desarrollo a lo largo de los años, que refrendan, al menos en lo que toca a Marías, su temprana intuición de formar parte de una «escuela» filosófica, de una peculiar manera de hacer y sentir la tarea filosófica cuyas características básicas son al menos tanto un modo de saber como un modo de vivir. Por su parte, la profesora Juana Sánchez-Gey Venegas (Univ. Autónoma de Madrid) se centró en destacar la relación discipular de Marías con Ortega, para destacar que Marías fue discípulo de Ortega en las mismas facetas que elogió en su maestro: -su información intelectual al día, su preocupación en la vida social y política españolas y, finalmente, aquélla forma peculiar de entender la razón o «la reforma del entendimiento», pero en la importancia que Marías concedió a Ortega como metafísico Sánchez-Gey subrayó que la aportación al pensamiento filosófico de Marías «excede» a la de su maestro sobre todo en la condición antropológica, en la idea de

persona, en la existencia de Dios y en la estructura empírica de la realidad.

«El universo cultural de Julián Marías» ocupó la quinta mesa redonda del Congreso, desde la que se abordó la perspectiva de su obra quizás más conocida y divulgada.

El director de cine José Luis Borau nos contó por qué la elección de Julián Marías como académico numerario de la de Bellas Artes de San Fernando, en 1990, vino por una parte a reconocer sus méritos en relación con nuestra Septima Ars, dando cabida por primera vez de manera oficial a ésta en el concierto de los quehaceres creativos, y cómo también aquel reconocimiento implicó al mismo tiempo una cierta reparación frente a la cicatería y aun ingratitud tradicionales con que la figura del ilustre polígrafo fue considerada en ámbitos propios o cercanos.

Por su parte Gregorio Salvador, vicedirector de la Real Academia Española, afirmó sin dudar lo un momento, que Julián Marías fue posiblemente el mejor escritor en lengua española del último tercio del siglo XX y, a pesar de ello, España nunca le reconoció con ninguno de los dos grandes premios literarios nacionales. Signo, uno más, del «divorcio» entre la España «oficial» y la España «real», que él sufrió sin que se notase.

Una última mesa redonda, «La perspectiva cristiana», intentó completar esta visión universal de Marías. En ella, el profesor José María Atencia (Univ. de Málaga) habló del «cristianismo y la cultura española en Julián Marías», es decir de la índole intrínsecamente cristiana de la cultura española. España inteligible podría considerarse –señaló Atencia– una especie diálogo polémico y aun de refutación de las obras de Ganiwet, Ortega y de Unamuno, en este punto, al defender frente a ellos el carácter esencialmente inteligible, tanto como cristiano, de una nación que «tantas veces se nos ha enseñado a ver como ninteligible, anómala o enferma de cainismo». De manera que los conceptos orteguianos circunstancia y vocación se completan con las ideas de Marías, en su interpretación de España, sobre la estructura empírica y la noción de trayectoria y se aplican no ya a la vida de la persona singular sino también a la vida nacional, plenamente europea y transeuropea, a partir de un núcleo de verdad procedente del cristianismo que será omnipresente en la historia de nuestra cultura.

### DISCÍPULO DE ORTEGA

La conferencia de clausura corrió a cargo del profesor de la Universidad de Houston, Harold C. Raley, referencia imprescindible, con el título de «La trascendencia del pensamiento de Julián Marías». Raley señaló que la experiencia norteamericana de Marías, así como la de Latinoamérica, marcó un hito en su filosofía y, aunque el idioma inglés no es el más adecuado para recibir los conceptos de la filosofía radical y personalista, tal como se desarrolló en Ortega y Marías, hace más de cuarenta años Marías hizo ciertas predicciones con respecto a la sociedad norteamericana que ahora se estarían verificando. Por razones de cronología y como discípulo de Ortega se suele ver en las aportaciones de Marías sólo ciertos refinamientos, ajustes, estructuraciones y extensiones del modo



de pensar orteguiano; pero si Marías da unos pasos más allá de Ortega, lo cual es cierto, al mismo tiempo también dio otros más acá, o sea, previos en cierto modo a Ortega. Porque al situar la filosofía orteguiana no sólo en la circunstancia biográfica de Ortega sino también orgánicamente en un largo contexto histórico,

Marías la justificaba e iluminaba de una manera extraordinaria.

En este sentido, más que continuador Marías sería un colaborador y con razón pudo hablar de «nuestra filosofía», concluyó el profesor Raley.

En definitiva, en este Congreso ha quedado al descubierto el universo más completo del que quizá es el más completo de nuestros pensadores del siglo XX, reflejo de la oportunidad histórica de realzar su obra y su persona en el momento actual. Otra cosa es que la España «oficial» haya estado a la altura de la «real», como tantas veces le sucedió en su vida al propio Marías, y en concreto cuando él mismo organizó homenajes a Ortega. Pero el discípulo no es mayor que el maestro, y además, como él quería, «por nosotros no ha quedado».

Jose Luis Cañas Fernández



## Los Escitas de Tuvá en el MARQ

La firma de un convenio entre la Fundación MARQ y el Instituto de Historia de la Cultura Material de San Petersburgo, ha hecho posible que entre los meses de

abril y septiembre de 2008 se muestre en el MARQ la exposición Escitas, Tesoros de Tuvá.

En ella podemos contemplar 601 piezas procedentes de los fondos del Instituto, que permiten al público acercarse a la remota región de Tuvá, "cuna" de los escitas. Imágenes y texto abordan la geografía de esta vasta región continental que limita al sur con Mongolia, por la que corre el Yenisei, donde habita una población de no más de 300.000 habitantes en un paisaje casi virgen, y la tremenda agresión que para el mismo ha supuesto la construcción de una presa en el cañón de Sayán, perdiéndose además yacimientos arqueológicos como el que en la exposición se trata de Toora-Dash.

También mediante textos y fotografías se presenta en mapa la difusión de los Escitas, tratando de un modo genérico a este conjunto de tribus nómadas como pueblo que alcanzó su apogeo entre los s. VII y III a.C., cuando crearon una floreciente cultura en las tierras septentrionales del Mar Negro, entrando en contacto con las colonias griegas.

La muestra recoge evidencias arqueológicas previas, prestándose una especial atención al Arte Rupestre, y se exponen materiales del todo llamativos como el colgante paleolítico de hueso decorado; las guijas con motivos pintados propias de un Eneolítico que integra objetos sobresalientes como un pebetero de base polípoda y decoración incisa; y en fin, piezas de una rica Edad del Bronce, como láminas de hueso con rostros femeninos grabados o cuchillos con el mango decorado, origen de esa mítica cultura que alcanzó prestigio por su destreza en la equitación y por sus realizaciones orfebres.

En el ámbito expositivo, destaca la colección de objetos de bronce que ilustra la cultura material escita más característica: el equipamiento del caballo, el armamento y el arte de estilo salvaje o zoomorfo. Estos tres conceptos, o triada de los escitas, se sintetizan en las piezas seleccionadas. Del armamento, cuchillos, como aquel con el

pomo decorado con la figura de un jabalí; puñales, entre los que despunta el akinakes con cabezas de grifos en el pomo, hachas de combate y contrapesos para su mango; del aparejo del caballo como las piezas del bocado y las campanillas; y del arte de estilo salvaje o zoomorfo, observándose, además de en las armas, representaciones de animales en distintos elementos metálicos que conformarían parte del cinturón o del atuendo, en elementos de adorno y en espejos.

Sobre los ajueres femeninos y los propios del guerrero se presentan objetos de distintas tumbas, correspondiendo a las mujeres espejos, cuchillos de cocina, agujas y leznas. Con los guerreros se identifica el armamento: el akinakes de bronce fundido o hierro martillado, los cuchillos de un solo filo, y el arco de madera y las flechas con puntas de bronce y de hueso.

Como colofón, se muestran 217 elementos de oro procedentes de los atuendos de individuos hallados en dos tumbas significativas, que permiten comprender de un modo directo el poder que los escitas alcanzaron en Tuvá.

Escitas, Tesoros de Tuvá evidencia tanto el intenso trabajo del MARQ en la elaboración de exposiciones de carácter internacional, como el del organismo científico impulsor de la investigación que sustenta la exposición, y nos acerca a una parte del importante Patrimonio Cultural Ruso que custodia el Instituto de Historia de la Cultura Material de San Petersburgo.



El Presidente de Diputación, José Joaquín Ripoll, el embajador ruso, Alexander Kuznetsov y otras autoridades durante el acto de inauguración.

**Jorge A. Soler Díaz**  
**Manuel Olcina Doménech**



## Salzillo: Un escultor entre dos reinos

El 14 de marzo de 2008 se inauguró en la ciudad de Orihuela la exposición "Salzillo, un escultor entre dos reinos", un acontecimiento que contó, entre otras autoridades, con la presencia del Presidente de la Diputación Provincial, José Joaquín Ripoll, la alcaldesa de Orihuela, Mónica Lorente, la directora del Servicio Territorial de Alicante de la Conselleria

de Cultura, Concha Sirvent, la edil de Cultura, Pepa Ferrando y el Presidente de la Junta Mayor de Cofradías de Semana Santa de Orihuela, Eduardo Ferrández Felices. El acto inaugural se llevó a cabo en la Iglesia del Carmen de Orihuela, edificación de los siglos XVII y XVIII que cuenta en su interior con dos imágenes de la Virgen de Salzillo.



La exposición, estructurada en tres secciones señaló los intercambios, logros e influencias del artista Francisco Salzillo. Como precedentes a la obra del escultor murciano quedó reflejado el contacto con artistas de la talla de Nicolás de Bussy, su padre el capuano Nicolás Salzillo y el francés Antoine Duparc, todos ellos artistas que situaron a Orihuela como centro artístico de la provincia. Tras ellos se encontraba la obra de Francisco Salzillo en Orihuela con impresionantes conjuntos como la Sagrada Familia (1765), el Lavatorio (Jesús y Pedro)(1761) y el Ecce Homo (Jesús y Pilato)(1777), así como las tallas de Nuestro Padre Jesús de la Caída (1754) o el Cristo de la Agonía (1773-1774). Para finalizar, el visitante pudo descubrir esculturas que habitualmente no están expuestas al público al ser de carácter privado o encontrarse en monasterios o conventos, como el caso del Cristo Yacente (1765-1775) o la Dolorosa de la Catedral de Orihuela (1765-1775).

La visita finalizaba con un homenaje a la orden carmelita y a la magnífica obra de Salzillo, titular de la sede de la exposición, Nuestra Señora del Carmen, pudien-

do ser contemplada en el camarín original con pinturas murales del siglo XVIII.

La estructura ordenada de la exposición así como la posibilidad de poder apreciar a una distancia muy cercana la infinidad de detalles de las tallas de Salzillo, ha facilitado la comprensión de las características fundamentales de su obra: el realismo, el naturalismo, el movimiento o la dulzura, pero también de su técnica: policromías o estofados. De este modo, la visita a "Salzillo, un escultor entre dos reinos" dejaba de ser la contemplación de un conjunto de esculturas para convertirse en un elemento didáctico de primer orden, un matiz realzado por el comisario de la exposición, Mariano Cecilia, con la inclusión de documentación original procedente del Archivo Catedralicio de Orihuela, de la Caja Rural Central y del Archivo Episcopal de Orihuela.

El 18 de mayo quedará concluida esta exposición que ha superado los 700 visitantes en alguno de los días que ha permanecido abierta y con unas cifras de asistencia que reflejan la gran acogida de público que ha tenido.

**José Tomás Serna Pérez**

### Biografía

El 12 de mayo de 1707 nace en Murcia el escultor Francisco Salzillo Alcaraz, hijo de la murciana Isabel Alcaraz y el imaginero italiano Nicolás Salzillo, quien le enseñó las reglas del modelado y la escultura.

De joven ingresó en el Convento de Santo Domingo de Murcia, en el que permaneció hasta 1727. La muerte de su padre le obligó a abandonarlo para hacerse cargo del taller familiar.

Ayudado por sus hermanos y algunos oficiales, como sus discípulos José y Roque López, continuó la obra de su padre e inició su extraordinaria carrera, trabajando la madera y la piedra.

En 1746 contrajo matrimonio con Juana Vallejo, con la que compartió muchas horas de taller y con la que vivió su mayor esplendor y madurez artística, siendo en esta etapa cuando produjo gran parte de su obra, incluidos siete de los ocho "pasos" encargados por la cofradía murciana de Nuestro Padre Jesús.

Tras el fallecimiento de su esposa entró en una profunda crisis que se refleja en su trabajo.

Murió en 1783, dejando como legado piezas de gran importancia como la extraordinaria Sagrada Familia de la parroquia de Santiago, la imagen de Nuestro Padre Jesús de la Caída, el grupo procesional del Lavatorio, el Cristo de la Agonía, el Ecce Homo, San Francisco, el Cristo yacente del Convento de San Juan o la imagen de Nuestra Señora del Carmen, entre otras.





# Colegio Público La Aneja: 150 años haciendo escuela

¿Porqué elegimos este curso 2007-2008 para celebrar el 150 aniversario del Colegio Público de Prácticas – La Aneja?

Hace 150 años, en 1857, se promulga la Ley de Instrucción Pública, la conocida como Ley Moyano, que en su artículo 110 dice: " Toda escuela Normal tendrá agregada una Escuela Práctica, ... para que los aspirantes a maestros puedan ejercitarse en ella" y, contando con las diferencias de género en el XIX, en su artículo 114 dice: "El gobierno procurará que se establezcan Escuelas Normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas ..."

El establecimiento por ley de las escuelas anejas es la razón por la que tomamos esta ley, la Ley Moyano, como referente para nuestra celebración, pero la realidad es que cumplimos unos cuantos añitos más. La escuela no se crea de cero, la escuela ya existe.

## Historia de La Aneja de Alicante

Como no puede ser de otra forma, la historia del Colegio de Prácticas- La Aneja corre paralela a la historia de la educación pública en Alicante, con ligeras singularidades por su condición de aneja a la Escuela de Magisterio.

### 1.- La creación

En 1844 se crea la Escuela Normal de Maestros, ubicada en Orihuela, siendo el primer regente de la Escuela Práctica el presbítero D. José Sanz.

En 1859 se traslada a la ciudad de Alicante la Escuela Normal, y se convierte en Escuela Práctica una escuela que ya existía en la ciudad, la Escuela Superior de Niños, obtenida por oposición por D. Pascual Blasco y Torres, siendo su regente el propio titular. Es probable que a él pertenezca el Registro de Matrícula de 1850, el documento más antiguo que conservamos.

Es también en 1859 cuando se crea la Escuela Normal de Maestras en Alicante, pero no tenemos documentos de la Escuela Práctica de niñas hasta el 1861 que aparece Dña. Teresa Fernández como Regente.

La escuela de niños estuvo instalada en la Casa Consistorial, junto a la Normal de Maestros, y la de niñas se situó probable-

mente en la Plaza de las Monjas, junto a la Normal de Maestras.

Las escuelas de niños y niñas han seguido directrices diferentes a lo largo de los años pero un mismo objetivo: ser un referente para futuros maestros y maestras ayudando a completar su formación y servir de laboratorios pedagógicos donde experimentar nuevas metodologías y concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 2.- Desde su creación hasta el final de siglo:

Hasta 1901 las dos escuelas, de chicos y de chicas, tenían dos grados, elemental y superior. La enseñanza era obligatoria desde los 6 a los 9 años, aunque no siempre se cumpliera, y gratuita para quien no pudiera pagarla. El horario escolar estaba dividido en dos sesiones, con tres horas de mañana y tres de tarde, de lunes a sábado.



Niños y niñas estudiaban por separado, cada uno en su escuela, aunque tenían asignaturas comunes como la Caligrafía, Gramática, Aritmética, Historia,...., y otras específicas del sexo, por ejemplo los niños del grado elemental estudiaban Agricultura, Industria y Comercio, y las niñas Labores, en el grado superior los chicos estudiaban Principios de Geometría, Dibujo Lineal y Agrimensura, mientras las chicas estudiaban Nociones de Higiene Doméstica.

Conservamos de 1862 un registro de matrícula y de "historial académico" muy interesante: en él está anotado el nombre del alumno, del padre, su profesión, la fecha en la que entra en la escuela, las fechas en las que iba "pasando de libro" en cada asignatura, la fecha de salida de la escuela, y su destino posterior.

De este documento deducimos que la enseñanza estaba programada en cuadernos o libros, y cada alumno avanzaba a su ritmo dentro de la misma aula: el profesor anotaba la fecha en la que cada alumno pasaba una unidad de Lenguaje, de Aritmética o de Historia Sagrada.

### 3.- La primera parte del siglo XX

Un Real Decreto de 1898 exige que las Escuelas Prácticas Anejas sean Graduadas, es decir tengan cuatro grados de enseñanza, pero Alicante se convierte en Graduada en 1901. En 1914 por ley las Anejas deben tener seis grados, pero nuestra escuela, nuevamente por falta de espacio, tiene que esperar hasta 1927 para tenerlos.

La edad de escolarización obligatoria se va ampliando, en 1901 pasa a ser de 6 a 12 años, y en el 1923, de 6 a 14 años.

A la llegada del nuevo siglo La Aneja de niños sigue regentada por D. Pascual Blasco y Torres, aunque por poco tiempo, pues fallece en 1901, y ubicada en las Casas Consistoriales en condiciones lamentables: muchos niños, ciento y pico escalones para acceder al aula, los cuatro grados en el mismo habitáculo entorpeciendo la enseñanza... y allí permaneció hasta 1926 en que se trasladó a la calle Rafael Terol, 25, en el segundo piso. Dos años después, en 1927, alquilan el primer piso del mismo edificio y pueden crear las dos nuevas secciones, obligatorias desde 1914.

Mientras tanto, La Aneja de chicas sufre múltiples cambios de ubicación: la Plaza de las Monjas, en un piso de Jorge Juan 6, en el segundo de Villegas 3, calle del Cid, hasta que en 1908 se traslada a Bailén nº 31, donde permaneció hasta el 1941.

### 4.- La etapa republicana. Desde 1931 hasta 1939

La etapa republicana supone para la escuela una renovación, entran planteamientos de "la escuela activa" y de "la escuela del trabajo" procurando desterrar la enseñanza libresca. Pero curiosamente, el Plan de Estudios y el currículum escolar sigue siendo el de 1901, a excepción de la Doctrina Católica, claro, y no se cambió hasta que en 1937, en plena Guerra Civil, la República aprueba el nuevo plan de estudios.



## Noticias

Se crean más escuelas, en edificios especialmente contruidos con ese fin, se las dota de medios necesarios para el cumplimiento de su función social y se apoya a la escuela pública para mejorar su situación.

Al empezar la 2ª República se crean numerosas cantinas escolares, a las que acuden los niños menos pudientes: los niños de nuestras escuelas acuden a la cantina nº 3, y las niñas a la nº 4. Cada día había un maestro o maestra responsable al frente.

Otra novedad es que empiezan a funcionar las Colonias Escolares de Verano en localidades como Biar, Castalla, Tibi, Benejama y Agres, a las que acuden los niños y niñas más necesitados de los colegios de Alicante en grupos de cincuenta y turnos de tres semanas.

Cuando llega la Guerra Civil, en el curso 36-37, la escuela de niños que estaba ubicada en Cano Manrique 12 (actual calle Italia), es obligada a abandonar el local y todo su mobiliario destruido, pasándose al mismo edificio que las niñas, en Bailén 31.

La regente de La Aneja de niñas durante la guerra, Dña. María Barbié Pérez-Stella, es retirada de su cargo e inhabilitada como maestra, y en 1940 se le permite ser maestra sin poder acceder a cargos directivos. El regente de los niños, D. Agustín Segura García, que había sido cesado durante la guerra, recupera sus funciones en mayo del 40.

### 5.- Del 1939 al 1964

Terminada la guerra, la Enseñanza Primaria entra en un periodo de precariedad: la Ley de Educación de 1945 reduce la enseñanza obligatoria hasta los 12 años y establece los grados: maternal (0 a 4 años), párvulos (4 a 6 años), enseñanza elemental (6 a 10 años), perfeccionamiento (10 a 12 años) e iniciación profesional (de 12 a 15 años). A los 10 años se podía iniciar el Bachillerato tras aprobar un examen de Ingreso.

La Aneja de chicos tiene como iniciación profesional Taller de Encuadernación (conservamos numerosos ejemplares) y Administrativo, mientras las chicas tienen máquinas de coser y telares.

En 1942 se les concede a las dos escuelas el nombre de "La Inmaculada".

La escuela de niños se traslada a Ramón y Cajal 12, conocida como la Casa Guillén de Canalejas, donde permanece hasta 1964 que pasa al edificio actual, siendo regente D. Félix Urueña Antón.

La escuela de niñas en el 1941 pasa a la avenida Marv 1, junto a la Normal de Maestras, y despu a la Avenida de Salamanca 1, hasta el 64 en que se traslada al edificio actual. Dña. Asunción Larios de Medrano es la regente de las niñas desde el 51 hasta su jubilación en 1975.

Desde la creación de las anejas, el cargo de Regente se consigue por concurso oposición especial, y es el escalón más alto al que puede acceder un maestro en su carrera profesional.



### 6.- Desde 1964 hasta la actualidad

El 7 de octubre de 1964 se inician las clases en el nuevo edificio del Castillo de San Fernando. Por fin las Anejas tienen un espacio amplio, con todas las dependencias necesarias, diseñado desde su construcción como colegio, y en un enclave privilegiado de la ciudad.

La coexistencia de las Escuelas Normales y las dos Anejas en el mismo edificio, y el que los directores de las Normales sean a su vez inspectores de las Anejas, pronto da sus frutos, intensificándose la colaboración entre las Normales y sus escuelas.

Siendo directora de la Escuela Normal Dña. Maruja Pastor, se vive un periodo de esplendor en el que las escuelas Anejas experimentan los métodos nuevos de enseñanza que plantea la nueva Ley de Educación antes de ser obligatorios para todas

las escuelas: la enseñanza individualizada, la enseñanza programada, la coeducación, las actividades extraescolares, la alternativa entre Religión y tica..., haciendo de esta escuela una de las más deseadas por las familias alicantinas.

Durante este periodo, y de forma progresiva, se aplica la coeducación, y se fusionan las dos Anejas en una sóla, el Colegio de Prácticas.

La Ley de Educación del 1970, supone el despertar de la escuela activa, la valoración de la escuela pública y el reconocimiento al trabajo de los maestros. La EGB, es decir, la Enseñanza General Básica, amplia la enseñanza obligatoria desde los 6 hasta los 14 años, creándose dos grados más, 7 y 8; al bachillerato, el BUP, se accede tras terminar la EGB y obtener el título de Graduado.

La dirección de la Escuela de Magisterio tiene la potestad de nombrar en comisión de servicios a algunos maestros para trabajar en La Aneja. Este privilegio acaba en el 1988, cuando el Colegio de Prácticas pasa a régimen ordinario, como un colegio público normal, y sus profesores acceden por concurso de traslados. Cuando todo esto ocurre, es director D. Jaime López íris, empezando a configurarse el colegio actual.

El traslado de la Escuela de Magisterio al Campus Universitario de San Vicente del Raspeig también contribuye a reducir la cooperación entre las dos instituciones.

En 1990 la LOGSE aumenta dos años la escolaridad obligatoria, de los 6 a los 16 años, y estructura la enseñanza básica en tres niveles: Educación Infantil (0 a 6 años) que sigue siendo voluntaria, la Educación Primaria (6 a 12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria, ESO (12 a 16 años), que debe cursarse en los institutos. Pero hasta el curso 2004-2005, los dos primeros cursos de la ESO han seguido en el colegio, esta vez por falta de espacio en los institutos.

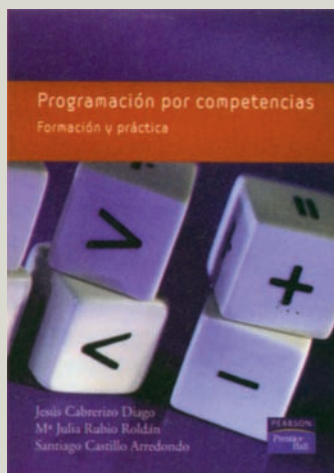
Nuestro colegio hoy es un centro educativo vivo, exigente, abierto a todos, volcado en conseguir la mejor calidad en la educación, que procura un buen nivel de conocimientos y forma en valores a nuestros alumnos, y donde nadie puede sentirse extraño.

Agradezco a D. Juan Carlos Sánchez, profesor de este colegio, todos los datos históricos conseguidos por una minuciosa investigación.

**Josefa Llorca Giner**



## Los libros de ...



### **Programación por competencias. Formación y práctica**

Jesús Cabrerizo, M.<sup>ª</sup> Julia Rubio  
y Santiago Castillo  
Ed. Pearson Madrid, 2007

La entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) exige a los profesionales de la educación adaptarse a los nuevos enfoques y retos que conlleva la aplicación de las directrices de la nueva Ley. Una de las novedades más relevantes del nuevo marco educativo nacional es la introducción de las competencias básicas y así queda establecido ya en el Preámbulo de la Ley.

Este libro trata de ser, por tanto, una contribución y un apoyo al profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria primordialmente, para ayudarle a afrontar mejor el nuevo enfoque que debe dar a las programaciones didácticas de las distintas materias, de acuerdo con los principios pedagógicos de la LOE y de los Decretos que la desarrollan. Es conveniente resaltar, que Programación por competencias no es sólo una exigencia de la nueva Ley Orgánica de Educación para las etapas educativas anteriores a la Universidad, sino que también lo es en los documentos relativos al proceso de convergencia de las Universidades al Espacio Europeo de Educación Superior.



### **Argumentar y razonar**

Coord. Félix García Moriyón  
Ed. CCS Madrid, 2008

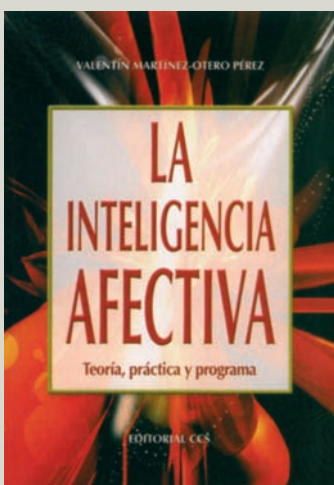
Todos los educadores están de acuerdo en la necesidad de que los alumnos aprendan a argumentar de manera razonada, condición necesaria de un aprendizaje significativo y relevante.

Con este libro intentamos aportar al profesorado un modelo de aprendizaje de la argumentación, apoyado en la tradición filosófica de la disertación y en las más recientes aportaciones de la retórica y la argumentación,

tanto en la pedagogía como en la lingüística y en la psicología.

Presentamos un modelo de trabajo para aprender a argumentar y con estrategias para la intervención de los docentes de diversas áreas, en especial de la filosofía y la ética. Incluimos también un modelo de prueba con criterios válidos y fiables de evaluación y calificación.

El libro es el producto de un trabajo en equipo de dos años de duración, coordinado por FÉLIX GARCÍA MORIYÓN, catedrático de filosofía de secundaria con una larga trayectoria profesional y numerosas publicaciones sobre temas didácticos y educativos.



### **La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa**

Valentín Martínez-Otero  
Editorial CCS Madrid, 2007

En este nuevo libro se enfatiza el enlace entre la cognición y la emoción, tal como se advierte en el propio título. Se comienza revisando el concepto de inteligencia e incluso su autor, el profesor-doctor de la Universidad Complutense Valentín Martínez-Otero se anima a presentar la que denomina «teoría de la inteligencia unidiversa» con la que destaca a un tiempo la indivisibilidad y pluralidad de la inteligencia. Tras este abordaje teórico, se describen algunos reconocidos programas orientados a la mejora de la inteligencia. En todo momento se adopta un saludable optimismo respecto a las posibilidades educativas de enriquecer la inteligencia y la afectividad.

En la obra se incluye también una sistematización de las experiencias afectivas fundamentales de la que se derivan relevantes implicaciones educativas. Esta organización pedagógica del mundo emocional es espe-

cialmente relevante para promover la formación rigurosa en este desconocido ámbito.

De alcance igualmente práctico son los capítulos dedicados a analizar la incidencia de la inteligencia, la afectividad y otros factores sobre el rendimiento escolar. Se propone un original método de estudio y se brindan orientaciones para elaborar y presentar trabajos, así como para preparar y realizar exámenes.

Se completa el libro con la incorporación del Programa de Inteligencia Afectiva (PIA): un original instrumento psicopedagógico, fruto de la investigación y la reflexión, encaminado a fomentar el progreso cognitivo-emocional en la etapa adolescente. Este programa, integrado por 22 sesiones, ha resultado ser una herramienta beneficiosa al aplicarse en dos Institutos madrileños.

En definitiva, se trata de un libro, científico y ensayístico, encaminado a estimular y ayudar a cuantos se plantean la hermosa y ardua tarea de educar a la vez el corazón y la cabeza.



## Explicaciones del albañil un poco gallego

La compañía de seguros no estaba conforme con el parte que había recibido de un accidente laboral en una obra de Cedeira (Coruña). En él se decía que las lesiones del trabajador se habían producido por tener que ejecutar una tarea sin ayuda. Al ser requerido dicho trabajador para que explicase mejor cómo se habían producido las lesiones, la Compañía recibió el siguiente escrito:

«Soy albañil desde hace treinta años y peso 82 kilos. El día del accidente estaba trabajando al final de la jornada, ya solo, sin ayuda, colocando ladrillos a destajo en el sexto piso de la obra y, cuando acabé, me di cuenta de que sobraban un centenar de ellos, aproximadamente 150 kilos. Decidí llevarlos con el resto de ladrillos a la planta baja. En vez de cargarlos a mano decidí colocarlos en un barril y bajarlos con ayuda de una polea que se hallaba fijada en el techo.

Bajé a la planta baja, até el barril con una soga y, con ayuda de la polea, lo elevé hasta el sexto piso, sujetando

después el extremo de la soga allí abajo. Subí y cargué los ladrillos en el barril. Volví a la planta baja, desaté la soga y la agarré con fuerza para que los ladrillos bajasen suavemente, pero mi sorpresa fue grande cuando mis pies se separaron del suelo y empecé a subir rápidamente.

Mientras subía me agarré más fuertemente a la soga por miedo a caerme, y hacia el tercer piso me encontré con el barril que bajaba a una velocidad parecida a la que yo llevaba hacia arriba.

Creo que aquí fue donde se me produjo la fractura de cráneo. Casi inconsciente, pero sin soltar la cuerda, seguí subiendo cada vez más deprisa hasta que mis dedos se engancharon en la polea. Pienso que entonces se me produjeron las fracturas de dedos y muñecas. Había recobrado la consciencia y, pese al dolor, seguí aferrado. En ese momento oí un fuerte golpe abajo: el barril había chocado contra el suelo, se había roto y los ladrillos se desparramaban.

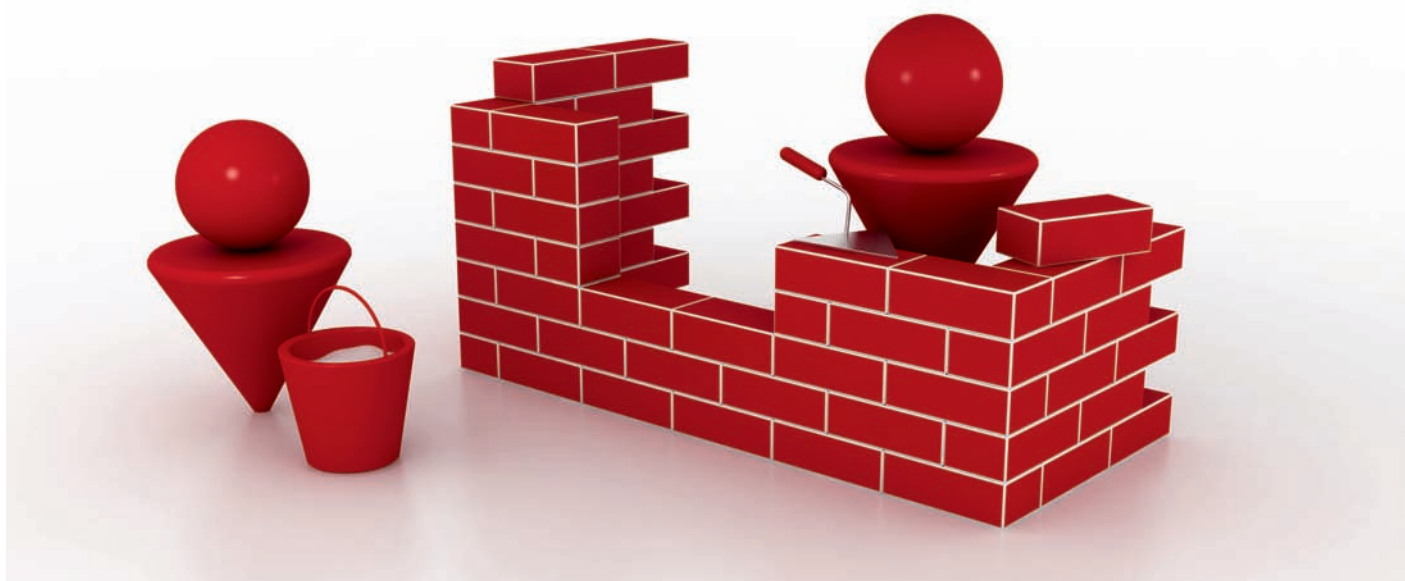
No sé cómo, pero empecé a caer a más velocidad con la que había subido. Sobre el tercer piso me encontré con los restos del barril que subía y creo que fue entonces cuando me rompí en el choque los tobillos, una tibia y la nariz, choque feliz, pues disminuyó la velocidad de caída y al llegar al suelo solo me quebré cuatro vértebras y el fémur de la pierna derecha.

Pero lamento informar de que, al caer sobre los ladrillos, no tuve ya fuerza para sujetar la soga y los restos del barril, que pesaban más que la soga, y que, por ello, cayeron sobre mí rompiéndome los peronés y la tibia que me quedaba sana.

Espero que por fin se haya aclarado el accidente, que me dejen ustedes en paz y me paguen los 202 millones de euros que en justicia pido.

Con mis saludos más cordiales.»

**Inocencio Docente**





# UNIVERSIDAD DE OTOÑO

“Por un acuerdo de mínimos de todos y para todos”

Septiembre / Octubre  
CDL Alicante - 2008

Título	Horas
Curso de profundización de metodología y didáctica de la música y Psicomotricidad rítmica en el currículo de la Educación Infantil y Primaria	31
Educación Intercultural	31
Iniciación a la informática aplicada en la labor docente	31
La elaboración de adaptaciones curriculares como apoyo hacia la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales	34
La elaboración de adaptaciones curriculares como apoyo hacia la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales	34
Hablar en público (aplicado en el mundo de la Educación)	31
Presentaciones multimedia interactivas con Powerpoint. Su aplicación en la enseñanza	31
Prevención y afrontamiento del estrés en la enseñanza. Técnicas de relajación frente al estrés laboral docente	31
Recursos educativos en Internet	31
Resolución de conflictos en el aula	31
Síndrome de Asperger, comprensión e intervención en el contexto escolar	22
Prevención de disfonías funcionales de la voz (*)	31
El modelo didáctico investigativo para mejorar las competencias curriculares (*)	31

Los cursos han sido homologados y reconocidos por la Conselleria de Educación.

(\*Este curso está pendiente de homologación)



**Colegio Oficial  
de Doctores y Licenciados  
en Filosofía y Letras  
y en Ciencias de Alicante**

**B**